

Tesis Doctoral

De la formación de usuarios a la *alfabetización
informacional*: sociogénesis de un discurso
bibliotecario en España (1999-2015)

Autora

M. Engracia Martín Valdunciel

Directora

Luisa Orera Orera

Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la
Documentación e Historia de la Ciencia

Año 2017

A Catalina Valdunciel Villanueva

y Vicente Martín Riesco

In memoriam

Reconocimientos

Ningún esfuerzo intelectual puede surgir en el vacío. Siempre se basa en saberes y actitudes hacia el conocimiento y la vida contruidos colectivamente. La deuda de la presente investigación es impagable con muchos pensadores de tradición crítica. Desafortunadamente, nuestra débito no descansa tanto en un conocimiento exhaustivo de su obra cuanto en el punto de vista sobre la construcción del conocimiento y un compromiso intelectual y ético con la sociedad. Sin toda la extraordinaria tradición de este pensamiento este trabajo no hubiera sido posible.

No sería justo dejar de reconocer la importancia que han tenido para dar nombre a nuestras inquietudes, y para encontrar fuentes para indagar sobre ellas, dos verdaderos *think tank* de potente actividad desde los años 90 del siglo pasado, que aunan altura intelectual y compromiso social. Nos referimos, por una parte, a *Fedicaria* y, por otra, dentro del ámbito bibliotecario, a la producción teórica del grupo norteamericano responsable de publicaciones como *Progressive Librarian*. Del pensamiento contra corriente de ambos colectivos nos hemos alimentado y servido en abundancia para elaborar esta tesis. Especial mención nos gustaría hacer aquí a las compañeras y compañeros que componen el grupo de *Fedicaria* Aragón con quienes hemos compartido fecundos debates e ideas.

También queremos dejar constancia de nuestra gratitud por el apoyo recibido a colegas de la Biblioteca Universitaria de Zaragoza cuya honestidad intelectual y compañerismo son siempre valiosos estímulos.

Debemos agradecer al Departamento de Ciencias de la Documentación e Historia de la Ciencia de la Universidad de Zaragoza que haya dado cabida a esta investigación, quizá atípica, y especialmente al profesorado más implicado, con singular referencia a la memoria de la profesora y amiga Esperanza Velasco de la Peña.

Por supuesto, nuestro compromiso con la directora de la presente tesis, Dra. Orera Orera, es considerable y por partida doble. Por una parte, por su aportación intelectual y personal. Por otro lado, porque, quizá como seguidora insospechada de J. Ranciere, la

profesora Orera se ha conducido a lo largo de esta intensa travesía como una singular “maestra ignorante” que ha dosificado deferencia y conocimiento para intervenir y dejar hacer, méritos poco frecuentes que es justo reconocer y agradecer. Siempre estaremos en deuda con las personas que creen y confían en nosotros.

Finalmente, en este apartado quiero escribir los nombres de Ana, Carmen y Juan a quienes este trabajo es debido.

ÍNDICE GENERAL

PARTE I. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

1.- Introducción	13
1.1.- Justificación	13
1.2.- Objetivos de la investigación	17
1.3.- Fuentes	18
1.4.- Metodología	19
1.5.- Estructura	24
2.- Marco teórico	27
2.1. - Discurso y posmodernidad	27
2.2.- Teoría del discurso y método	33
2.2.1. Discurso y poder. Análisis crítico del discurso	38
2.2.2.- Características del discurso	42
2. 3.- Preliminar epistemológico	45
2. 4.- Metodologías cualitativas. El análisis crítico	48
2.4.1.- Validez del método	52
2. 5.- Métodos de investigación y campo documental	56
2.5.1.- Construcción del campo. Métodos.	59
2.5.2.- Predominio del positivismo	66
2.5.3.- Investigación cualitativa en el campo documental	71
2.5.4.- Análisis del discurso y campo documental	73
2.5.5.- Contexto de emergencia de los estudios sobre el discurso	75
2.5.6.- Uso del análisis del discurso. Estado de la cuestión	78
2.5.7.- Objetos de investigación y análisis crítico del discurso	81

PARTE II.- CONTEXTUALIZACIÓN Y APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO.

3.- Capitalismo cognitivo.	95
3.1.- Extensión de la gestión empresarial	100
3.2.- Renovación de teorías liberales	110
3.3.- Mercantilización y privatización del conocimiento. Marcos de propiedad intelectual	120
3.4.- Discursos hegemónicos	126
3.4.1.- <i>Sociedad de la información</i>	127
3.4.2.- <i>Economías basadas en el conocimiento</i>	134
3.5.- Capitalismo académico	138
3.5.1.- <i>New Public Management</i>	140
4.- Modo de educación tecnocrático de masas.	149
4.1.- Orientación competencial de los currícula	152
4.2.- Discursos dominantes en educación	157
4.3.- Competencias, aprendizajes, tecnologías, evaluación	161
4.3.1.- El modelo competencial	167
4.3.2.- Implicaciones del modelo competencial	172
4.3.3.- El aprendizaje permanente (<i>Lifelong learning</i>)	174
5.- Medio bibliotecario norteamericano.	183
5.1.- Modernidad e invención de la <i>información</i>	184
5.2.- Tecnología e información	186
5.2.1.- La dimensión económica de la información	188
5.2.2.- Apropiación del término <i>información</i> por el mundo bibliotecario	189
5.3.- <i>Literacy</i> como parte del discurso informacional	198
5.3.1.- Alfabetización moderna y alfabetización posmoderna	199
5.3.2.- Alfabetización y biblioteca	206

5.3.3.-Nuevas alfabetizaciones	207
5.3.4.- <i>Information Literacy</i> como competencia	211
5.4.- Construcción del discurso informacional	214
5.4.1.- Marco tecnológico y de producción	215
5.4.2.- Reforma educativa	218
5.4.3.- <i>Sociedad de la información</i>	223
5.4.4.- De la enseñanza a los aprendizajes	228
5.4.5.- Primeros desarrollos del discurso informacional	232
5.4.5.1.- <i>The Final Report on Information Literacy</i> (ALA, 1989)	236
5.4.6.- Hacia la institucionalización de la <i>Information Literacy</i>	242
5.4.7.- Construcción de consenso.	243
5.5.- Hacia una definición del discurso informacional.	248
5.6.- Discursos críticos con la concepción informacional dominante.	258

PARTE III. SOCIOGÉNESIS DEL DISCURSO INFORMACIONAL EN ESPAÑA

6.- Proceso de convergencia con Europa.	277
6.1.- La Unión Europea y España.	279
6.2.- El papel de los <i>lobbies</i> .	284
6.3.- Hacia la convergencia.	294
6.3.1.- Declaración de Bolonia.	301
6.4.- Estrategia de Lisboa.	303
6.5.- Proceso de convergencia en España.	310
6.5.1.- Informe Bricall.	311
6.5.2.- Primeros desarrollos.	322
7.- Medio bibliotecario español. Génesis y desarrollo del discurso informacional.	
7.1.- La Red de Bibliotecas Universitarias Españolas.	327
7.1.1.- El "plan estratégico". Implicaciones.	333

7.2.- I Plan Estratégico de REBIUN (2003-2006).	336
7.2.1.- Introducción de los CRAI.	341
7.3.- II Plan Estratégico de REBIUN (2007-2010).	367
7.4.- Revisión conceptual: construcción y adaptación de las claves del discurso.	379
7.5.- Jornadas CRAI 2008: competencias en información y nuevas enseñanzas universitarias.	391
7.6.- Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado.	400
7.7.- Jornadas CRAI 2009.	413
7.8.- Encuentros de responsables de alfabetización informacional.	418
7.9.- Jornadas CRAI 2010. Aplicación en el mundo laboral de las competencias informacionales e informáticas.	421
7.10.- De la formación de usuarios a la alfabetización informacional	423
7.10.1.- <i>Information Literacy</i> y competitividad	425
7.10.2.- Asentamiento del discurso informacional	429
7.11.- Líneas abiertas en el horizonte del discurso informacional.	433
7.11.1.- De la competencia informacional a la competencia digital	435
7.11.2.- Discurso informacional y narrativas hegemónicas.	438
7.12. La <i>alfabetización informacional</i> : posmodernidad, hegemonía, emancipación.	442
PARTE IV.- CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS	
8.- Conclusiones	451
9.- Líneas de investigación abiertas	461
PARTE V.- BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES PRIMARIAS	
10.- Bibliografía	467
11.- Fuentes primarias	485
GLOSARIO DE TÉRMINOS	493
ÍNDICE DE FIGURAS	501
ÍNDICE DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS	503

PARTE I.

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

1. INTRODUCCIÓN

1.1. - Justificación.

En cualquier proceso de investigación las preguntas de partida aportan claves sobre posibles caminos a recorrer y métodos a utilizar en el proceso de búsqueda de explicación a las hipótesis planteadas. Así, en nuestro caso, se suscitaron diferentes cuestiones a la hora de iniciar la investigación. La primera cuestión tenía que ver con la posibilidad de contemplar una noción bibliotecaria relativamente nueva, *alfabetización informacional*, como una formación discursiva. Diferentes conceptualizaciones de lo que se conoce como *alfabetización informacional* suelen incurrir en definiciones y análisis tecnicistas que no salen fuera del marco bibliotecario¹. Son enfoques que, a nuestro entender, no posibilitan aquilatar correctamente el sentido y las contradicciones de una formación discursiva que, más allá de su formato de presentación como práctica protocolizada, parece tener relación con la formación de la fuerza de trabajo y las subjetividades del capitalismo informacional.

Las aproximaciones aludidas conciben la práctica bibliotecaria como un conjunto de etapas cuya aplicación lineal tiene como objetivo instruir sujetos en la gestión eficiente de información. Sin embargo, la posibilidad de contemplar la noción *alfabetización informacional* como un discurso supone poder abordar su estudio en relación dialéctica con los sujetos que la producen en un momento dado, sus intereses, sus relaciones con otras instituciones, así como con sus valores y conocimientos. En el caso de la noción informacional pueden reconocerse, además de un conjunto de significaciones que la dibujan como tal, una serie de agentes, como el colectivo bibliotecario, que le dan sentido, la dotan de valores y conocimientos al tiempo que idean y promueven unas específicas relaciones sociales o institucionales.

¹ Para una mejor contextualización de la metodología seguida en esta investigación en relación con los paradigmas dominantes en el campo, véase apartado 2.5.2.

En este sentido, creemos que una aportación importante de esta investigación al campo documental reside, precisamente, en conceptualizar la alfabetización informacional como un objeto de naturaleza discursiva. Esto significa, por tanto, que puede ser abordada mediante análisis crítico de discurso, entendida la noción como categoría que articula dialécticamente sujetos, significados, prácticas materiales, relaciones sociales y valores o conocimientos.

Una vez asentada la naturaleza del objeto de estudio y el método a seguir, surgen cuestiones que remiten al espacio, al tiempo, a los colectivos que generan los nuevos significados y a sus finalidades. Las preguntas de partida podrían plantearse así: ¿Por qué el medio bibliotecario valoró que era necesario reformular su faceta formativa en un momento dado? ¿Qué diferencias, en su caso, se establecen entre un antes y un después? ¿Qué agentes tienen interés en promocionar el discurso informacional? ¿A qué intereses responde? ¿Es un constructo netamente bibliotecario o pueden establecerse conexiones con otras nociones y otros agentes sociales? ¿Por qué, al parecer, la construcción del discurso informacional es un suceso recurrente en diferentes partes del mundo?

Las cuestiones planteadas sobre el objeto de estudio, en relación con su historicidad, nos llevan a poner en relación la organización biblioteca con el entorno, con ejes cronoespaciales. En este caso, la pregunta podría formularse así: ¿Qué acontecimientos se producen en el mundo en un momento dado que puedan constituirse en condiciones de posibilidad de emergencia de fenómenos comunes en diferentes partes del planeta? Efectivamente, el fenómeno alfabetizador surge tanto en los EEUU como en España, aunque no son coincidentes en el tiempo. En este sentido, la perspectiva histórica nos sirve para contextualizar el discurso informacional y detectar algunos condicionantes que coadyuvan a su surgimiento.

Ahora bien, este proceso implica, previamente, la consideración de la institución bibliotecaria como una entidad no aislada del entorno, sino formando parte del entramado histórico, político social y cultural de la época moderna. En concreto, en el caso de la biblioteca universitaria, marco en el que contextualizamos nuestro objeto de estudio, parece ineludible analizar su producción discursiva sin desvincularla de la institución académica, con la que se encuentra en relación simbiótica. Esto quiere decir que era preciso interrelacionar lo que ocurrió en un momento dado en la enseñanza

superior y la génesis del discurso informacional en el medio bibliotecario, de forma que puedan establecerse relaciones significativas entre el objeto estudiado y el marco social, político y económico en que nace.

De forma implícita, nuestra perspectiva de análisis es sesgadamente occidental. Entendemos los hechos históricos contemporáneos desde una óptica que traducimos como mundial, pero que no deja de referirse a lo que podríamos definir, de forma inexacta, como mundo desarrollado, mundo occidental. Aunque el objetivo de la investigación se centra en cartografiar la génesis del discurso informacional en España a partir del análisis de las prácticas discursivas de REBIUN, el contexto de nuestra investigación se refiere, en parte, a una escala europea y mundial, debido a la generalización de procesos que suelen identificarse como crisis del capitalismo tardío, globalización neoliberal o mercado educativo de la educación superior. Así, hemos partido de la Biblioteconomía norteamericana para contextualizar el fenómeno alfabetizador. La pertinencia de dibujar las circunstancias de surgimiento, así como los contornos del discurso, que se generó en las bibliotecas estadounidenses en el último cuarto del siglo XX, se presentaba insoslayable pues los marcos teóricos y los patrones que se utilizan en España para adaptar, edificar y difundir el discurso en el siglo XXI provienen de ese país.

Entendemos que en los EEUU se dieron cita en el último cuarto del siglo XX un conjunto de fenómenos que condicionaron el brote y la concreción de un discurso que tendrá amplio eco en otros países, entre ellos el nuestro. Por otra parte, no es una circunstancia insólita poner en relación hegemonía cultural y política desde el momento en que los EEUU ejercían en la segunda mitad del siglo XX, cuando surge el discurso informacional, el dominio geopolítico a escala global. Por consiguiente, en nuestro trabajo se cotejarán y equipararán prácticas y discurso provenientes de los EEUU desde el siglo XX. Se trata de un medio, tanto académico como bibliotecario, tomado como referente en Europa, en general, y en España, en particular, para propiciar reformas educativas o fundamentar prácticas discursivas bibliotecarias.

Limites de la investigación

Una de las ventajas para el presente proyecto, centrado en la sociogénesis del discurso en España, ha residido en que la documentación utilizada para estudiar las prácticas y discursos de la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas, como agente de

construcción y adaptación de la *alfabetización informacional*, es la publicada por la propia Red. Sin embargo, y es este un aspecto al que se alude en algún momento, los documentos publicados, la mayoría disponibles en su sitio web, forman parte de la proyección social de la Red de Bibliotecas, es decir de una forma de presentarse (y promocionarse) la institución al exterior. Por consiguiente, puede ser interesante contrastar la información divulgada con la que la propia organización produce internamente.

El posible contraste de fuentes podría permitir aquilatar la actuación de REBIUN y matizar, confirmar o desmentir, algunas interpretaciones que se hacen en este trabajo sobre sus estrategias como organización a la hora de decidir *tempo*, técnicas, contenidos, etc., para afianzar su *status* y configurar el discurso informacional. En este sentido, el uso de documentación interna no publicada como informes, actas de reuniones, memorias, etc., permitirían estudiar las relaciones de la Red con instancias relevantes en la configuración de los marcos discursivos del Proceso de Bolonia y su recontextualización en España, escenarios de proyección del discurso informacional.

En este plano, organismos como la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, CRUE, y dentro de ésta, la Comisión TIC, o la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, ANECA, han jugado un papel relevante. Analizar las posibles interrelaciones institucionales con estos u otros organismos podría contribuir a confirmar o desmentir los procesos de formación de *consenso* y formas de gobierno gerenciales en las sociedades del capitalismo tardío, en general, y de instituciones, como la academia o REBIUN, en particular. Complementariamente, el uso y análisis de documentación interna o de otro tipo, sería de gran interés para analizar la complejidad de las organizaciones, que no son uniformes, en las que pueden coexistir diferentes posiciones. Así, por ejemplo, frente a la situación de inestabilidad que produce el capitalismo cognitivo y las políticas gerencialistas pudieron haber diferentes posturas por lo que cabe preguntarse por la existencia de cuestionamientos o resistencias a la adopción de la gestión empresarial en general y a la forma dominante del discurso informacional, en particular.

Aunque se han analizado otros contextos para determinar la historicidad y el marco teórico del discurso, *stricto sensu*, el análisis de producción del discurso informacional se circunscribe a España y se localiza en los primeros años del siglo XXI, de forma que

el estudio no podría ser extrapolado a otros países. La investigación tiene, por tanto, límites de espacio y tiempo muy definidos. Sin embargo, muy probablemente, dada la identificación de las coordenadas que coadyuvan al surgimiento y fundamentación de la narrativa, es muy probable que organismos o instituciones, como Rebiun en España, hayan jugado roles no muy diferentes en otros países: la globalización del capitalismo neoliberal, las necesidades de producción del sistema y las reformas educativas, tal y como se han analizado en este trabajo, muestran significativas semejanzas en el mundo, aunque con matices de tiempo o espacio específicos, por lo que el análisis presente podría ser útil como referente en coordenadas cronoespaciales distintas.

1.2. Objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta el perfil del objeto de estudio y la óptica analítica que utilizamos, así como las diferentes coordenadas de tiempo y espacio aludidas, la investigación busca dar respuesta a un objetivo principal en relación estrecha con otros de segundo orden.

- El objetivo, u objeto principal, de esta investigación consiste en abordar, desde la perspectiva de análisis crítico del discurso, la sociogénesis de un discurso bibliotecario, que conceptualizamos como discurso informacional, en España. Así pues, se trata de determinar su historicidad y perfilar las condiciones de posibilidad que lo alumbraron, (primero en el entorno norteamericano, después en el español, en que se adapta y recontextualiza), identificando al mismo tiempo estrategias y dispositivos de desarrollo y legitimación y determinando el contenido de dicha formación discursiva a partir de las nociones clave concebidas por los agentes que intervienen en su construcción.

- Además, y en estrecha relación con el objeto-problema de esta investigación, nos proponemos explicar las razones por las que se ha producido un consenso generalizado acerca de la necesidad de impulsar y propagar la *alfabetización informacional*.

- Asimismo y en consonancia con apartados anteriores, indagaremos en las contradicciones subyacentes al proceso de desenvolvimiento de la *alfabetización informacional*.

- Por último, prestaremos especial atención al escrutinio de las alternativas críticas con el discurso informacional hegemónico, dando cuenta de forma sintética de sus fundamentos y contenidos.

1.3.- Fuentes.

En principio, la metodología de investigación cualitativa diferencia entre fuentes primarias y fuentes secundarias. Las primeras se perfilan como aquéllos recursos que no han sido objeto de análisis, filtrado o interpretación; mientras que las fuentes secundarias hacen referencia a aquéllas que son resultado de análisis y estudios sobre las primeras. En realidad, el método que utilizamos se muestra, de facto, muy recurrente en el proceso de identificación, análisis y recogida de datos: la retroalimentación es constante desde el momento en el que buena parte de producción discursiva (entendida aquí como textual) analizada puede cumplir el rol de fuente primaria o fuente secundaria desde la perspectiva del analista. Por esa razón hemos preferido demarcar claramente las fuentes primarias como aquéllas que coadyuvan a dar contenido al discurso construido por el medio bibliotecario identificándolas con las institucionales. Dentro del marco teórico que utilizamos, el peso social y discursivo de las instituciones es más relevante y trascendente socialmente, por lo que resultaba otro elemento de interés añadido. Por consiguiente, se han identificado como fuentes primarias aquéllas provenientes de organismos como la *American Library Association*, la *Association of College and Research Libraries*, la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas o de organismos relacionadas con el medio bibliotecario, como la IFLA. Pero hemos de matizar que las fuentes identificadas como primarias, por su peso institucional, su capacidad de influencia, o de producir concreciones materiales, se nutren de producción discursiva que puede adoptar un perfil ambivalente. Así, por ejemplo, autoras como P. Breivik o C. Doyle contribuyeron de manera notable, mediante actuaciones diversas (participación en congresos, charlas, foros, en el ejercicio profesional, etc.), así como por su producción propiamente literaria, a forjar el discurso informacional norteamericano en el último cuarto del siglo pasado. Nosotros nos hemos servido de esas y otras fuentes similares considerándolas como fuentes secundarias, aunque también podrían observarse como fuentes primarias, toda vez que los documentos a que hacemos referencia analizaban, valoraban, interpretaban, etc., prácticas discursivas que, simultáneamente, estaban ayudando a construir.

Otro tanto podría decirse para el caso español: documentos de REBIUN producidos internamente por diferentes autores se clasifican fuera del conjunto de fuentes primarias, pero su contribución a la construcción del discurso informacional no deja de ser relevante. Por otra parte, hay que tener en cuenta que el discurso bibliotecario comparte significados con otras narrativas, como *sociedad de la información* o *aprendizaje permanente*, por lo que se hacía preciso estudiar desde dónde surgen, qué agentes promocionan y construyen esas nociones. Las preguntas por los sujetos que llenan de contenido los conceptos mencionados y otros, como *competencia* o *información*, nos conducen, entre otros, a diferentes agencias de producción simbólica. Así, también se han tenido en cuenta organismos como el Banco Mundial, la OCDE, UNESCO, Comisión Europea, círculos de empresarios, agencias de acreditación, normativa legal, etc., cuya producción documental relacionada con nuestro objeto de estudio formaría parte de las fuentes primarias utilizadas en esta investigación.

Para aproximarnos al estudio del proceso de edificación del discurso informacional que se produce en España, la selección de fuentes primarias ha tenido en cuenta las instancias de poder que intervienen en diferentes niveles de política educativa: Comisión Europea, Ministerios, agencias, fundaciones, *think tanks*, etc. En el marco reducido del entorno bibliotecario nuestra atención se ha fijado en la actuación de la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas como agente propulsor de la noción: el conjunto de prácticas discursivas de REBIUN se materializa en un corpus documental que se perfila como fuente primaria en esta tesis. Es pertinente recordar que las fuentes propiamente textuales a las que hacemos referencia se consideran en la tesis como uno de los elementos de la categoría discurso: son indisociables de relaciones dialécticas entre sujetos y prácticas específicas.

Por consiguiente, diferenciamos el conjunto que conforma las fuentes primarias de la documentación secundaria utilizada, identificada como bibliografía .

1.4.- Metodología

Para abordar el objeto de estudio se ha seguido el método de análisis del discurso que se nutre de la teoría crítica. Como se explica en este trabajo², su aplicación supone tener en cuenta diferentes elementos del discurso que interactúan dialécticamente de forma que

² Véase el capítulo 2, Marco teórico.

sujetos, representaciones o prácticas materiales se entienden como indisociables. La aplicación del método implica hacer uso de diferentes enfoques, lo que le convierte en un procedimiento muy interdisciplinar. Nosotros hemos utilizado diversos encuadres en esta tesis, como contextualizaciones históricas, estudios sobre fenómenos sociales, como el educativo, o aproximaciones culturales y conceptuales, por encontrarse estrechamente relacionados con nuestro objeto de estudio.

De forma sintética, podría decirse que esta investigación se basa en el uso e interrelación de categorías procedentes, principalmente, de tres campos de conocimiento: Biblioteconomía y Documentación, Análisis del discurso (en su vertiente histórica y genealógica) y campo educativo.

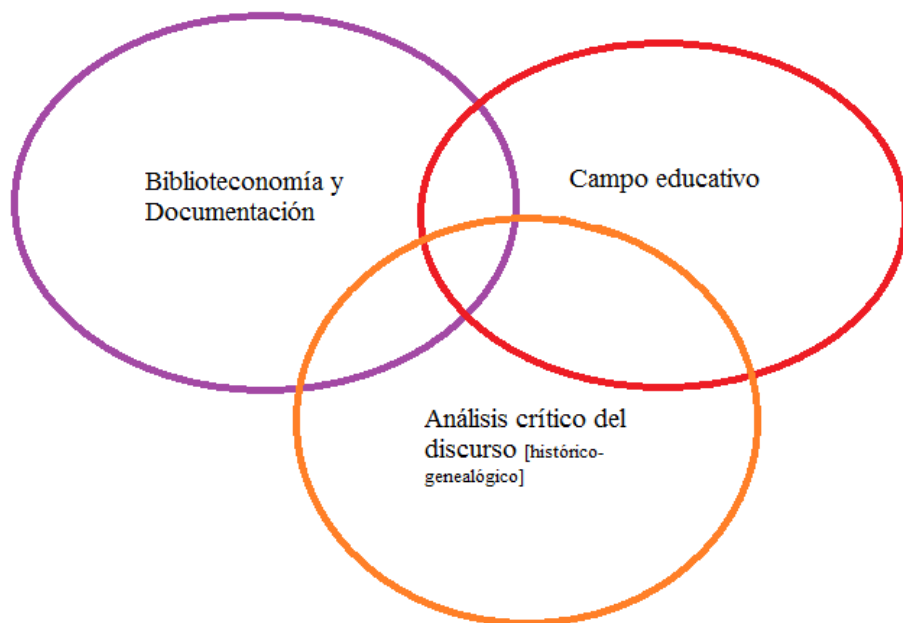


Fig. 1. Dimensión interdisciplinar de la investigación

Así, además de conceptos propios del campo documental, algunas de esas categorías son: discurso, hegemonía, saber-poder, ideología, alfabetización, modo de educación, currículum, competencia, etc. Una parte importante del trabajo se dedica al análisis de construcciones propiamente discursivas, que desbordan el medio bibliotecario, por su *status* preeminente en las sociedades contemporáneas, que interactúan como un verdadero telón de fondo cuya comprensión se muestra inexcusable para abordar la interpretación de fenómenos como el que nos ocupa. Estudiar la relación entre

narrativas identificadas como dominantes y el discurso informacional confirma la relación jerárquica entre narrativas en un momento dado, trasunto, por otra parte, de nexos entre los agentes que las producen a otras escalas, económicas, sociales o políticas .

a) Niveles o marcos

Para ubicar correctamente nuestros análisis y establecer el panorama de relaciones a diferentes niveles, hemos identificado tres marcos de estudio que se encuentran imbricados en dos ámbitos bibliotecarios: el norteamericano del último cuarto del siglo XX y el español de los primeros años del siglo XXI. La interdisciplinariedad que caracteriza la metodología seguida puede advertirse en el nivel macro en el que nos servimos de análisis diferentes, históricos, sociológicos, del ámbito educativo, culturales, etc., para identificar el momento de cambio en el que comienzan a aflorar formaciones discursivas bibliotecarias divergentes con otras anteriores. La datación histórica de ese momento de mudanza hay que situarla en la crisis del sistema de producción, en el último tercio del siglo pasado, y ponerla en relación con las formas de supervivencia que el sistema despliega, sobre todo las que tienen una conexión más directa con nuestro objeto de estudio: nos referimos a la puesta en marcha de medidas de política económica y educativa y a la construcción de narrativas que explican legitiman y conforman parte de la realidad material de aquéllas.

La escala media de enmarque del nacimiento del discurso informacional se compendia en las dinámicas organizativas y normativas de cambio, adaptación o resistencia de la institución universitaria en la crisis del sistema de producción, institución con la que los servicios bibliotecarios mantienen vínculos históricos que la conforman.

Finalmente, el nivel de análisis más reducido nos conduce a la organización bibliotecaria, tanto en el medio norteamericano como el español. La perspectiva histórica y social nos permite poner en relación la institución bibliotecaria del pasado con el presente y establecer la posibilidad de explorar la construcción del discurso informacional como una respuesta de acomodación a una situación y un contexto de inestabilidad. A la hora de analizar la sociogénesis del discurso informacional en nuestro país, el marco macro establecido anteriormente sigue siendo válido, por lo que no se insiste en él, salvo en apuntes específicos: es preciso tener en cuenta que la crisis del modelo de producción tiene una escala mundial, aunque diferentes procesos no sean

estrictamente intercambiables debido a condicionantes históricos, políticos, sociales, etc., específicos de cada región o país. Esto nos permite abordar de forma específica el marco de nivel medio, a partir del proceso de convergencia educativa europea, y analizar la actividad de REBIUN en España.

b) Convergencia educativa y modos de dominación gestores.

Aunque utilizaremos una perspectiva histórica para desarrollar el proceso de convergencia europea, jalonado de acontecimientos específicos y formalización de pautas, se pondrá énfasis en lo que podríamos denominar prácticas discursivas recurrentes en su proceso de implementación, que han jugado un papel importante tanto para su despliegue en general como para su incorporación y adaptación a nuestro país. En sintonía con el marco de la cultura de las sociedades posmodernas, el proceso de convergencia se caracteriza por la profusión de técnicas y métodos de *soft power*, asociados a procedimientos como el Método Abierto de Coordinación (*Open Method of Coordination*), las comparativas (*benchmarking*) o los planes estratégicos, que forman parte de modos tecnocráticos de gobierno y gestión de las sociedades del capitalismo tardío. Se pondrá atención en estas técnicas para valorar su contribución a la hora de concordar actuaciones generalizadas en diferentes países o escalas a partir, no de la coerción o de imposición de normativas sino, de generación de marcos y estímulos de competencia que interrelacionan sujetos, prácticas, valores o relaciones de mercado a diferentes niveles. Procedimientos cuyas implicaciones abordamos en el marco de organismos y servicios bibliotecarios.

En parte de la investigación puede producirse en algún momento una identificación del concepto "discurso" con producción estrictamente significativa, semiótica, documental. Desde la perspectiva teórica que se maneja en este trabajo en relación con el concepto de discurso, ciertamente, esa circunstancia puede conllevar un uso restrictivo del término. No obstante, metodológicamente, se ha procurado no desvincular las significaciones que los agentes producen de sus intereses y de su contexto histórico, político, económico, tecnológico o cultural.

c) Discurso informacional y relaciones interdiscursivas.

Desde la segunda mitad del siglo XX se han multiplicado los focos, los sujetos o los agentes capaces de construir narrativas como medio de producirse, de identificarse, de

posicionarse o de reclamar espacios de poder material o social. En este sentido, el antagonismo discursivo no hace sino traducir el enfrentamiento y las diferencias de posición social económica o cultural.

En el caso de la organización bibliotecaria su protagonismo discursivo se evidencia en la construcción de una noción que presenta como nueva y que puesta en relación con otras narrativas se descubre híbrida. Así, en la investigación se analizan las interrelaciones entre discurso informacional y nociones como *sociedad del conocimiento o aprendizaje permanente*. Efectivamente, el método analítico contempla las relaciones interdiscursivas, las recontextualizaciones, los procesos de jerarquización o los préstamos semánticos entre diferentes formaciones (entendidos siempre en el contexto de relaciones dialécticas, materiales y sociales). Esta interrelación en el nivel de las significaciones es indisociable también de la participación en intereses, valores y relaciones entre diferentes agentes relacionados con su producción. Perfilar las concomitancias posibles implica aquilatar el contenido de los discursos que el capitalismo neoliberal ha desplegado, sobre todo en contextos de política educativa, y ver su relación con los núcleos semánticos de la alfabetización posmoderna. La adopción de vocablos y pautas aceptadas por parte de los grupos promotores de discursos emergentes supone que ambos puedan ser más fácilmente aceptados; cuando esto ocurre las prácticas discursivas, eminentemente adaptativas, no hacen sino reforzar la narrativa dominante.

La investigación pretende abordar la sociogénesis de un discurso bibliotecario, no entra a analizar en la misma escala discursos antagonistas o narrativas resistentes en el medio social, educativo o bibliotecario. Sin embargo, sí se exponen de forma sintética diferentes perspectivas de cuestionamiento del discurso informacional dominante que facilitan la aprehensión de un panorama social, bibliotecario y discursivo complejo. De la misma forma, se sugiere que la imbricación de prácticas discursivas dominantes en estructuras sociales, institucionales u organizativas implica que la actuación específica de sus protagonistas quede condicionada en una dirección, pero no determinada, cerrada. La propia dinámica de las organizaciones, de los grupos sociales y de los procesos de generación de símbolos son porosos, cambiantes, contradictorios.

1.5.- Estructura

La investigación se articula en torno a cuatro grandes apartados. La primera parte incluye la introducción y el marco teórico. En el capítulo introductorio se justifica la elección del objeto de estudio y el enfoque que se ha seguido en la investigación, al tiempo que se ponen de manifiesto los interrogantes de los que hemos partido, los criterios de selección y definición de fuentes y la metodología que hemos utilizado para abordar los objetos de estudio.

Hemos creído pertinente dedicar cierta atención al segundo capítulo, el marco teórico, para establecer las categorías conceptuales y epistemológicas que se utilizan en la tesis. En él se contextualiza históricamente la teoría y el método de análisis del discurso. Se analizan conceptos asociados a la noción de discurso y a sus métodos de análisis haciendo especial hincapié en las perspectivas históricas, genealógicas y de teoría crítica.

Para contextualizar y valorar el uso, extensión y validez de la metodología de análisis del discurso en el área documental, se aborda históricamente la relación entre objetos de estudio y métodos que se utilizan en el campo, de forma que nos permita comprender la propia construcción del corpus disciplinar y profesional a partir de, en buena parte, el uso de discursos dominantes en el medio académico o social a lo largo del siglo XX. Este aspecto resulta de interés para ponerlo en relación con el enfoque del discurso alfabetizador en el contexto de nociones dominantes en el siglo XXI. Se concluye que, como metodología cualitativa, el análisis crítico del discurso, muy asentado en las ciencias sociales y humanas, se viene utilizando significativamente en el campo documental en países como Norteamérica.

La segunda parte se dedica a contextualizar el objeto de estudio e incluye los capítulos tres, cuatro y cinco que responden a tres marcos, claramente interrelacionados, que se constituyen en condicionantes económico, educativo y bibliotecario de emergencia del discurso informacional. Es decir, nos detenemos en las nuevas claves de operatividad del sistema de producción, que se identifica en la tesis como capitalismo cognitivo, así como en algunos discursos que las élites generan para legitimar su *status* de dominio. En el nivel medio, nos acercamos a las mutaciones que afectan al sistema universitario, especialmente en su vertiente educativa. En el tercer encuadre, el medio bibliotecario norteamericano, relacionado de forma dialéctica con los fenómenos mencionados,

analizamos cómo se construye el marco del discurso informacional, deteniéndonos en conceptos clave que lo perfilan. El apartado se ultima con una síntesis de perspectivas críticas con el discurso alfabetizador identificado como dominante.

En la tercera parte, que comprende los capítulos seis y siete, se aborda la sociogénesis del discurso informacional en España centrándonos, especialmente, en las condiciones de posibilidad política e institucional de surgimiento del discurso: es decir, el proceso de convergencia con Europa y su implantación en la universidad española. Por lo que respecta al mundo bibliotecario, la atención se fija en el examen de las prácticas discursivas desarrolladas por REBIUN, como agente privilegiado de construcción y promoción de la alfabetización informacional, a lo largo de los primeros años del siglo XXI. El bloque se cierra, a modo de síntesis, con una caracterización del discurso informacional.

La cuarta parte comprende las conclusiones, que se han agrupado en dos capítulos atendiendo a los objetivos planteados en la investigación, así como las líneas de estudio que puede abrir la tesis.

Finalmente, figuran el repertorio de fuentes primarias y el aparato bibliográfico.

Adicionalmente a los apartados mencionados, se han elaborado tres índices para facilitar la lectura del texto. El análisis del discurso pone de manifiesto que los agentes de producción de sentido pueden hacer un uso ambiguo del lenguaje. Para evitar confusiones, hemos elaborado un glosario formado por una selección de conceptos que forman parte o tienen relación con lo que definimos como narrativas hegemónicas al objeto de aclarar su contenido. El uso de los términos en cursiva o comillas en el cuerpo de la tesis quiere significar distancia del sentido que los agentes en cuestión adjudican a los términos utilizados. También se ha considerado pertinente introducir un listado de las figuras y gráficos utilizados en la tesis. Finalmente, el último se refiere al índice de acrónimos y siglas.

Las referencias y las citas dentro del texto se han confeccionado a partir de una adaptación del modelo APA (*American Psychological Association*). Los términos no españoles van en cursiva, excluyendo las citas en el texto.

2. MARCO TEÓRICO

2.1.- Discurso y posmodernidad

Fijar las coordenadas en que surgen la noción de discurso y sus posibilidades de estudio, así como los presupuestos conceptuales en que se enmarca, nos permite calibrar la teoría y el método que en este trabajo se utilizará. Por consiguiente, vamos a dedicar un apartado a estas cuestiones.

El sustrato intelectual en el que descansa la noción de discurso y su análisis se encuentra en diferentes corrientes, entre ellas, el pensamiento analítico y la reflexión hermenéutica, que han formado parte del debate filosófico de los últimos decenios. A partir de lo que se conoce como "giro lingüístico" (Íñiguez Rueda, 2003, cap. 2) el lenguaje deja de percibirse como mero vehículo de expresión del pensamiento y pasa a ser contemplado como un factor de constitución de la realidad social. El fenómeno lingüístico aparece en este contexto como la condición misma del pensamiento, por lo que, más que representar el mundo, se muestra como un instrumento que "hace cosas", de forma que puede hablarse de "actos de habla" (Austin, 1982). El suceso aludido no puede identificarse con un momento concreto sino con un periodo de búsqueda a lo largo del siglo XX de teorías que pasan de poner el acento en el mundo de las ideas de los individuos (el "animal pensante"), a hacerlo en las manifestaciones lingüísticas de los sujetos ("animal hablante"). Todas estas reflexiones fueron muy relevantes para distintos campos de conocimiento, como las ciencias sociales o humanas, que intentaban estudiar fenómenos sociales a partir de las formaciones simbólicas que los grupos sociales producen.

El relativismo posmoderno facilitó la afloración de formas de contemplar los problemas en términos de narratividad, o discurso, silenciadas por el positivismo asociado a la modernidad. De ahí que el periodo en el que adquiere relevancia el discurso y su análisis (o su deconstrucción) se asocia con la posmodernidad pero, *stricto sensu*, no era nuevo sino: "algo que se remonta a la construcción misma de la sociología y las ciencias

sociales como disciplinas modernas” (Alonso, 2012, p. 9). Esta asociación (discurso/posmodernidad) implica que en ocasiones no se tenga una perspectiva adecuada sobre las herramientas intelectuales que se encontraban desde hacía decenios entre los útiles interpretativos de los saberes sociales no positivistas (como la hermenéutica, el análisis del discurso o las prácticas dialógicas conversacionales (Alonso, 2012, p. 19). Efectivamente, desde los años 40 del S. XX, en la inmediata posguerra, investigadores sociales habían prestado atención especial a la interrelación de las prácticas discursivas con los contextos en que se generan y su capacidad de mediación para influir en la realidad social, política, económica o cultural (Marcuse, 1985). Probablemente, las aportaciones de Gramsci (1974) a principios del siglo XX con nociones como “hegemonía cultural”¹ (que detectaba el dominio simbólico producido y ejercido por los grupos que detentan el poder con el fin de legitimar su preeminencia económica y política en la arena social) contribuyeron a tomar conciencia de la realidad social como espacio en el que diferentes prácticas discursivas se encuentran en relaciones asimétricas de poder y entender cómo determinadas narrativas operan de manera jerárquica sobre otras. Estos enfoques, que adquieren preeminencia en la posmodernidad, resultaban novedosos, y complementarios, respecto a los análisis eminentemente socioeconómicos utilizados anteriormente para abordar la comprensión de las relaciones o los conflictos sociales. En este tipo de consideraciones de lo social bajo la óptica semiótica se entiende que determinados *regímenes de verdad* funcionen como marcos de producción cultural, que ostenten un poder por el que se establece qué debe ser pensado y cómo (Foucault, 2009) en detrimento de otros discursos o en su exclusión. La extensión y desarrollo de las tecnologías lingüísticas electrónicas coadyuvaban a la gestación de una realidad eminentemente discursiva basada en la ubicuidad de la información y la comunicación, pilares de nuevos procesos productivos.

En este marco complejo, en el que se van a producir tensiones entre las estrategias globales de gobierno y los objetivos nacionales, entre los intereses transnacionales y los relativos a los diferentes Estados-nación, entre instancias económicas e intereses sociales, como los sistemas educativos, etc., se ha puesto de manifiesto a través de estudios diversos el interés y pertinencia de procedimientos de comprensión de la

¹ El discurso hegemónico, siguiendo la teoría gramsciana, busca instaurar una forma de interpretar y comprender las relaciones sociales, no a través de la coerción o de la violencia física, sino mediante la manufacturación del consenso, la aceptación y la legitimación de sus postulados (Dijk, 1993, p. 255).

realidad social de tipo interpretativos o hermenéutico, como los análisis críticos del discurso (Wodak, Meyer, 2001, p. 64; Jessop, Fairclough, Wodak, 2008, p. 16).

El concepto “posmoderno” o “posmodernidad” es poco preciso (su contenido remite al tiempo, es decir, a lo que acontece o sucede después de la modernidad)² por lo que revisaremos algunas nociones relevantes que han definido este fenómeno con el objetivo de aquilatar en lo posible los contenidos teóricos para ver de qué forma han condicionado la conceptualización del discurso y el análisis de éste.

El término “posmoderno” procedía del ámbito de la estética literaria y artística hasta que Jameson lo redefinió como la expresión cultural del capitalismo tardío en el último cuarto del siglo XX (Anderson, 2000). Así, Jameson (1995) concibe la posmodernidad como conjunto cultural correspondiente a una nueva fase del capitalismo en que las esferas de la cultura y economía, antes disociadas, se juntan. A partir de los años 60 del pasado siglo el autor fija la frontera en que comienzan a dibujarse los signos del cambio: el fin de la “ideología”, del arte, de las clases sociales, la crisis de la socialdemocracia y de los Estados de bienestar, etc. La cultura posmoderna, que el autor identifica inicialmente con la estadounidense, es contemporánea de un proceso de dominación, de imperialismo norteamericano. Para Jameson (1995) los rasgos dominantes del postmodernismo se centran en la ruptura de la cadena de significantes, en una nueva superficialidad en la teoría, en la cultura o en la imagen. La posmodernidad supone, también, el debilitamiento de la historicidad y del sentido de la historia, tanto de los referentes personales como los relativos a la historia oficial. Este fenómeno implica la presencia de una nueva tecnología que representa un sistema económico mundial (y que se denominará de diversas formas, entre ellas, *sociedad de la información*).

Por lo que respecta al sujeto de la posmodernidad, ya no se parece al de periodos anteriores, un sujeto autoconsciente, centrado (el derivado de la aseveración "pienso luego existo"). Se trata ahora de un individuo cuya conciencia es reflejo del lugar que ocupa en el proceso de producción, una persona en la que su inconsciente tiene un gran peso en su existencia; un sujeto que, según algunas teorías, “es hablado” por las

² Morley (1998) sitúa simbólicamente su origen en la crisis de 1973.

estructuras del lenguaje y que se muestra como descentrado, fragmentado, construido por discursos y dispositivos diferentes (Morley, 1998).

Lyotard (2000) es uno de los autores que más ha contribuido a perfilar el contenido de la posmodernidad. Es posible que de los análisis que hace este autor sobre la condición posmoderna, sus consideraciones respecto a la conceptualización y legitimación del saber y las implicaciones de la tecnología sobre el mismo en el nuevo contexto, así como sus reflexiones sobre el fin de las “metanarrativas” de la modernidad, sean los aspectos más conocidos³. Según Lyotard (2000) las grandes narrativas emancipadoras de la modernidad (la historia, el progreso, la razón, etc.), producto de la racionalidad ilustrada y sancionadas por el despliegue del positivismo racionalista, son ahora cuestionadas⁴. Se entienden como formaciones discursivas totalizadoras al eliminar otros códigos de explicación y análisis de la realidad y otros agentes diferentes (los procedentes de países colonizados, los discursos que enfrentan el patriarcado, los de diferentes minorías...) que pueden entrar en conflicto con los discursos dominantes. Se abren así, procesos de cuestionamiento sobre su objetividad o su esencialismo que dan lugar a análisis de deconstrucción y desentrañamiento de las formaciones discursivas hegemónicas (Foucault, 1996).

Surgen nuevas corrientes de construcción simbólica desde la óptica de sujetos y grupos sociales obviados o marginados por los sistemas de poder y de significación dominantes de la modernidad, como los movimientos anticolonialistas, (Said, 1978), antirracistas, feministas, etc. Esta perspectiva abre un amplio abanico de experimentación de discursos antagonistas con las formaciones dominantes, que es prototípico de la posmodernidad. Pero, al mismo tiempo, ha habido una deriva hacia el nihilismo, la

³ Sin embargo, no deja de ser paradójico que en este periodo se consolide una verdadera "metanarrativa" basada en la razón económica (el proyecto civilizador neoliberal, que se analiza en el siguiente apartado).

⁴ En realidad, la base de la modernidad, el proyecto ilustrado, había sido intensamente analizado desde la teoría crítica (Los *Fragmentos filosóficos* de Th. W. Adorno y M. Horkheimer, que más tarde se reeditan bajo el título *Dialéctica de la Ilustración*, datan de 1944) que entiende que la Ilustración nace bajo el signo de la dialéctica (o de la aporía): la razón ilustrada estaba *ab initio* al servicio de un proceso emancipador que deviene en alienación y dominio y en el que el “progreso” (técnico) se muestra como regresión (social). Desde esta perspectiva, la crítica se dirige a la racionalidad instrumental, al conocimiento con finalidad de dominio sobre la naturaleza y el hombre. No así contra la posibilidad emancipadora de la razón asociada a valores plenamente válidos como libertad, justicia o solidaridad (Adorno, Horkheimer, Introducción, 1998, p. 10). Aunque las visiones posmodernas sobre el logos de la modernidad no son uniformes, sí que, de manera general, se mantiene una crítica radical a la racionalidad moderna, crítica que, de facto, implica la defensa o el apoyo al “pensamiento pragmatizado”, es decir, la razón instrumental (Horkheimer, Adorno, Introducción, 1998, p. 36).

vaciedad, la retórica o la idea de la ausencia de sujetos con capacidad de acción, al abogar por la autonomía absoluta del texto, en desconexión histórica o pragmática de sujetos y grupos sociales. El relativismo epistemológico y la deconstrucción del lenguaje llevan a Lyotard, por ejemplo, a reducir los diferentes ámbitos de construcción de conocimiento a meros “juegos de lenguaje”.

No obstante, habría que matizar la percepción y usos de la deconstrucción, pues no son homogéneos en este movimiento. Mientras en UK y los EEUU se asocia la deconstrucción a nuevos movimientos sociales, así como a la defensa de minorías contra el poder de la identidad blanca, positivista, masculina, occidental, en Europa o América Latina, su connivencia con el neoliberalismo, individualismo, hedonismo, descompromiso social, etc. , ha hecho negar a muchos su carácter progresista (Alonso, 2012, p.13).

Nosotros estamos de acuerdo con Alonso a la hora de utilizar “hermenéuticas que prefieren escuchar la voz de los actores individuales y colectivos de los discursos” frente a la idea de autonomía plena de las significaciones; de la misma forma, consideramos esencial su historicidad “frente a la dispersión y diseminación de cualquier sentido” (Alonso, 2012, p. 16).

Desde la óptica de Giddens (Chouliaraki, Fairclough, 2004, p. 78) la posmodernidad que ha alumbarado la globalización, a la que ha caracterizado como “acción a distancia”, ha supuesto la difusión mundial de los discursos, lo que supone la posibilidad real de una cierta uniformización de nociones⁵. La mundialización económica, por otra parte, ha roto la capacidad de la tradición para articular y dar sentido a las relaciones sociales. De tal forma que estas sociedades posmodernas han incrementado la reflexividad sobre el contexto social, un marco de tintes tecnócratas en el que los individuos son abocados a informarse para tomar decisiones sobre su vida y para construirse como sujetos. Estos procesos de construcción de sentido son profundamente reflexivos pues el marco ofrece multiplicidad de posibilidades, modos de vida, sistemas expertos, etc., produciéndose intercambios e hibridaciones⁶. Este aspecto es particularmente evidente en las formaciones discursivas mixtas, por ejemplo, entre el mercado y la cultura, una asociación prototípica de este periodo:

⁵ El discurso informacional, objeto de estudio de la investigación, podría interpretarse que forma parte de nociones que entran en dicho marco.

⁶ Esta panorámica se completa con el apartado dedicado a la *sociedad de la información*, en el cap. 3.

As commodities become increasingly cultural in nature they correspondingly become increasingly semiotic and linguistic, and “language becomes commodified”, subject to economically motivated processes of intervention and design (which entails linguistic reflexivity) (Cholularaki, Fairclough, 2004, p. 83).

Se ha subrayado (Chouliaraki, Fairclough, 2004) que muchos de los cambios económicos, políticos, sociales, que se producen a partir del último cuarto del siglo XX existen como discurso y como proceso. Este aspecto resultará particularmente evidente en el marco en que se sitúa nuestro objeto de análisis, es decir, el conocido como Proceso Bolonia: pensemos en un contexto amplio en el que se cruzan estrategias económicas que se interrelacionan con políticas educativas y que se proyectan, materializan, legitiman, etc., a través de una potente producción discursiva. Así podemos encontrar abundante documentación referida a estrategias, declaraciones, reuniones, resoluciones, recomendaciones, “buenas prácticas”, etc., en relación con las dinámicas de puesta en funcionamiento del Espacio Europeo de Educación Superior (Jessop, Fairclough, Wodak, 2008, p. 114).

Estos cambios del siglo XX, que ponen de relieve lo semiótico, tienen mucho que ver con el uso del lenguaje, lo relacional o lo comunicativo intrínsecamente unidos a las tecnologías lingüísticas electrónicas que constituyen el sustrato de la producción y transmisión de información y conocimiento del capitalismo posfordista. Son causa y efecto de la internacionalización de la economía a partir del *free flow of information*. De *facto*, la relación, la comunicación o el aprendizaje en grupo, que pretenden trascender las jerarquías verticales del anterior capitalismo, forman parte de los cambios sociales y económicos que buscan la intercomunicación entre los trabajadores, por una parte, y entre la organización y los usuarios y clientes, por otra. Tendremos oportunidad de comprobar estos elementos, en concreto, la proliferación textual y documental a diferentes niveles, a la hora de analizar el contexto de desarrollo y la interrelación de diferentes discursos: como el relativo a “sociedad del conocimiento”, que es transversal a muchos ámbitos (científicos propiamente, de gestión, económicos, tecnológicos, informativos, documentales, etc.). Otro aspecto que ha multiplicado la discursividad de las prácticas sociales es el *modus operandi* de las organizaciones, a diferentes escalas también, mediante el establecimiento de una neoburocracia empresarial (Hibou, 2012). Todo ello deja un rastro abundante de producción discursiva susceptible de ser abordado analíticamente.

2.2.- Teoría del discurso y método

Uno de los autores en cuyas tesis basaremos nuestro marco teórico es D. Harvey (1996), quien concibe el discurso como una parte de la práctica social. El autor teoriza la naturaleza del discurso en su relación con otros aspectos (o “momentos”) no estrictamente discursivos de la vida social. Harvey piensa los procesos sociales como flujos, como “momentos” (término utilizado con el fin de evitar la idea de cristalización de lo social) dialécticamente interrelacionados entre los que se encuentra el discurso. El autor sugiere que la lengua tiene una doble vertiente (idea derivada en buena medida de la distinción de Saussure entre “langue” y “parole”): por una parte es una estructura, con regulaciones internas, y, por otra, se trata de una construcción histórica, subjetiva. El discurso participaría de ambos aspectos. Además de lo semiótico, Harvey entiende que en la vida social se dan otros momentos dialécticamente interrelacionados, a saber:

- a) la existencia de creencias, valores, deseos (es decir, los “imaginarios sociales”);
- b) también se encuentran en la vida social las instituciones y los rituales (entendidos como la organización de las relaciones políticas, sociales en instituciones, tales como Estado, profesiones, milicia, religión, academia, etc.);
- c) por otra parte, se hallan las prácticas materiales (entendidas como la objetivación de los deseos en el mundo real no sólo reproduciendo el ser, también creando y modificando el entorno);
- d) y e), finalmente, hay que tener en cuenta las relaciones sociales y de poder (formas de sociabilidad con las que se compromete el ser humano (división social del trabajo, jerarquías, etc.) diferenciadas respecto de las actividades simbólicas.

El “discurso” internaliza en cierto sentido, los efectos y fuerzas de los momentos descritos. Y viceversa, dichos momentos se ven afectados por las fuerzas del “momento” discurso dentro de los procesos sociales. La relación dialéctica de los significados con otros momentos de la vida social nos lleva a su consideración de dinamismo, como fases de la materialidad social: ninguna formación discursiva está cerrada, más bien, están sujetas al cambio constante (aunque, determinados “momentos” puedan adquirir una apariencia de “permanencia”, como por ejemplo, la forma

institucional de Estado-nación). En la fig. siguiente se representa de forma esquemática los componentes del discurso desde la perspectiva de Harvey (1996).



Fig. 2. Mapa cognitivo de los momentos del proceso social. Fuente: Harvey (1996, p. 78)

Estos componentes son diferentes pero se encuentran articulados dialécticamente entre sí; cada uno internaliza los otros sin quedar reducido a ellos. El “momento” discurso (el conjunto de significaciones que pueda formular un colectivo) tiene in gran peso ya que:

The discursive moment *is* a form of power, it *is* a mode of formation of beliefs and desires, it *is* in itself an institution, a mode of social relating, a material practice, a fundamental moment of experience (Harvey, 1996, p. 83)⁷.

No obstante este poder semiótico, hay que tener en cuenta dos aspectos importantes que señala Harvey (1996) al estudiar las formaciones discursivas: la primera, que el discurso no puede separarse de otros momentos de la vida social, aunque a menudo las representaciones a que alude puedan parecer abstractas. Segundo, el “momento” del discurso no puede separarse tampoco de los individuos o grupos que lo construyen. Por esta razón las construcciones discursivas no pueden considerarse nunca neutras. Ambas cuestiones nos remiten a la interacción de lo simbólico con lo material y a no descuidar en los análisis del discurso los sustratos en que se generan.

En la misma línea, para otros autores (Chouliaraki, Fairclough, 2004, p. 21), la noción de práctica social es relevante pues permite tener en cuenta la relación entre estructuras

⁷ La cursiva es nuestra.

abstractas y acontecimientos y acciones concretos de los sujetos e implican diversos elementos operando en ellas. Cada práctica supone la articulación de unos elementos que las componen: actividades, sujetos que establecen relaciones sociales, instrumentos, objetos, tiempo y espacio, formas de conciencia, valores y discursos

Esta inextricable relación entre *praxis* y *teoría* fundamenta el método de análisis. Toda práctica social tienen una dimensión reflexiva: los sujetos generan representaciones sobre lo que hacen como parte de su actividad; esas reflexiones y significaciones, a su vez, modelan y remodelan la actividad de los sujetos en un diálogo permanente. De especial relevancia resulta para nuestro objeto de investigación la peculiaridad indicada de la praxis social pues implica la íntima relación entre “teoría” y “praxis”: la práctica tiene un aspecto lingüístico, es reflexivamente teorizada. Por su parte, el discurso figura de dos formas en las prácticas porque, por una parte, éstas son parcialmente discursivas (hablar, escribir son formas de actuar (Austin, 1982) pero, además, porque las prácticas se representan discursivamente. Para Wodak, Meyer (2003, p. 105): “los discursos, en tanto que prácticas sociales lingüísticas, pueden considerarse como elementos que constituyen prácticas sociales discursivas y no discursivas y, al mismo tiempo, como elementos constituidos por ellas” En otras palabras, el discurso es, en parte, acción y ésta es inseparable de representaciones y significaciones. Debido a esta estrecha relación entre el mundo “real” y las formas y procedimientos de representarlo hablamos de “prácticas discursivas”.

Las construcciones discursivas pueden ser elaboradas desde dentro de la práctica o desde otras prácticas teóricas con las que se relacionan, produciéndose jerarquías y relaciones de poder. Por ejemplo, la construcción discursiva de la eficiencia tecnocrática y la lógica económica, imperante actualmente en la institución universitaria, podría considerarse como un elemento del proceso productivo y como una narrativa externa al ámbito académico o documental, instituciones que han basado, en parte, su funcionamiento en nociones del saber como supuesto de emancipación personal y social. El discurso de la eficiencia habría “colonizado” estos ámbitos en los últimos años del siglo XX (Day, 2002) como se expondrá en esta investigación. Inversamente, considerando ese mismo marco académico, la lógica operativa de la evaluación de la actividad del personal universitario, como elemento medular de la funcionalidad eficiente de los sistemas educativos, refuerza las prácticas discursivas hegemónicas de la competitividad y la cuantificación. Esta dinámica de interrelación del discurso con

otros aspectos de los procesos sociales está presente cuando Giroux (2002) analiza los efectos de las fuerzas del mercado en el ámbito universitario:

Market forces have radically altered the *language* we use in both representing and evaluating human behavior and action. One consequence is that civic *discourse* has given way to the *language* of commercialism, privatization, and deregulation... The rapid resurgence of corporate power in the last twenty years and the attendant reorientation of culture to the demands of commerce and regulation have substituted the *language* of personal responsibility and private initiative for the *discourse* of social responsibility and public service (Giroux, 2002, p. 426-430)⁸.

Por consiguiente, nos interesa incidir en la idea de que las formaciones discursivas no son “solo palabras”: mantienen una relación dialéctica con las estructuras sociales y de conocimiento en que se desarrollan. Como afirma Alonso (2012, p.17): “los discursos no son sólo palabras, son formas de práctica social que nos remiten a luchas y jerarquías políticas, a contextos pragmáticos, a nichos institucionales, a condiciones materiales y a prácticas no discursivas en un sentido estricto”. Por tanto, el estudio del discurso no debe atenerse sólo a la producción simbólica, debe contemplar a los agentes sociales que la producen: “Discourse analysis does not study “just words”... because they depend for their sense on identifiable social practices, requiring more or less regulation or policing, to stabilize signifiers lacking any essential grounding either in consciousness or in the supportive referents of an obliging real world” (Frohmann, 1994, p. 120).

Efectivamente, los elementos sociales y lingüísticos se hallan inextricablemente unidos en la cotidianeidad debido a que las personas son seres de lenguaje al tiempo que seres sociales: cada acontecimiento es dependiente de su producción como articulación lingüística que lo hace comprensible. Como afirma Koselleck (2012, p. 31):

Todas las teorías (pos)modernas que reducen todo a lenguaje, olvidan que el lenguaje tiene dos facetas: por un lado, registra –receptivamente– lo que es exterior a él, manifiesta lo que se le impone sin que sea lingüístico, es decir, el mundo tal y como se presenta pre-lingüísticamente. Por otro lado, el lenguaje hace suyos –activamente– todos los estados de cosas y de hechos extralingüísticos. Para que lo extralingüístico pueda conocerse, comprenderse y entenderse debe plasmarse en su concepto. Sin experiencia no hay concepto y sin concepto no hay experiencia.

⁸ La cursiva es nuestra.

Cuando el marco es institucional las formaciones discursivas traslucen una estrecha relación con las prácticas materiales que definen una profesión o un campo de conocimiento; porque en ese caso el discurso es elaborado por actores privilegiados con capacidad de representación: “There are not the speech acts performed in the course of every day conversations, but rather those performed by institutionally privileged speakers” (Frohmman, 1994, p. 120).

Para Foucault (2002) el discurso es conocimiento construido socialmente, un saber que toma cuerpo en procesos técnicos, instituciones, patrones de comportamiento, formas de transmisión y control, etc. Las formaciones discursivas pueden referirse también a cuerpos conceptuales que tienen la pretensión de producir una comprensión del mundo (Foucault, 1999). Bernstein entiende que la praxis interactiva, o sea la forma de relación social, regula las orientaciones hacia los significados y éstos últimos generan mediante la selección unos productos textuales específicos de manera que “el texto es la forma de la relación social hecha visible, palpable, material” (Bernstein, 1993, p. 28).

La realidad o la materialidad de representaciones y significaciones específicas se manifiesta en efectos estructurales en varios frentes según Fairclough (1991). Si nos atenemos a su contenido coadyuvan a la construcción de conocimiento y creencias; en función de su proyección social influyen en el establecimiento de determinadas relaciones entre sujetos y grupos sociales; por último, teniendo en cuenta las subjetividades, las narrativas ayudan a construir identidades sociales.

En esta misma línea, se ha reflexionado sobre la potencia del discurso para crear “imaginarios” pero, también, políticas específicas: especialmente evidente se muestra la relación entre discurso y política en el campo educativo, en concreto en el marco de la “economía del conocimiento” en Europa, como se analizará en la presente investigación. La proyección de “imaginarios” se puede producir en tres áreas: se incorporan al *habitus*⁹, identidades personales, rutinas organizacionales o reglas institucionales; en segundo lugar se objetivan en la construcción de entornos en tecnologías materiales e intelectuales; por último, se expresan en estrategias económicas, visiones hegemónicas, etc. (Jessop, Fairclough, Wodak, 2008, p. 29).

⁹ Noción proveniente del sociólogo P. Bourdieu, para quien “habitus” sería el conjunto de disposiciones no conscientes que estructuran la acción de los sujetos en función del lugar que ocupan en el marco institucional, laboral, etc.

Ahora bien, tal y como argumenta Koselleck (2012) en los análisis en que relaciona la historia conceptual y la historia social, articulación lingüística y realidad social, si bien interdependientes, no son instancias idénticas. En la realidad humana se encuentran elementos extralingüísticos, prelingüísticos o postlingüísticos (condiciones básicas, biológicas, zoológicas, etc.) que influyen en los acontecimientos sociales.

Para Fairclough “a discourse is a way of signifying a particular domain of social practice from a particular perspective” (citado en Wodak, Meyer, 2001, p. 66). Se asume la existencia de una relación dialéctica entre las prácticas discursivas y los campos específicos de acción (situaciones, marcos institucionales, estructuras sociales) en que se contextualizan. Por una parte los diferentes contextos afectan los discursos; por otra, los discursos influyen en las prácticas sociales, discursivas o no, así como en los procesos y acciones.

Estas cuestiones y otras relacionadas con la discursividad de la praxis social tienen tras de sí un amplio corpus científico de teoría social que avalan la viabilidad de los métodos de estudio desde diferentes disciplinas como la sociología, la historia, la historia de los conceptos, la lingüística, la filosofía de la lengua, la hermenéutica, la teoría posestructuralista, etc. Así, autores como P. Bourdieu, J. Habermas, A. Gramsci, J. L. Austin, J. Searle, E. Husserl, M. Foucault, N. Fairclough, R. Wodak, Berger y Luckmann, Koselleck, Dijk, etc., son una muestra representativa de investigadores que han estudiado la función social del lenguaje y de los que nos serviremos en nuestra investigación.

2.2.1. Discurso y poder. Análisis crítico del discurso

Habría que identificar qué se entiende por poder antes de ponerlo en relación con el discurso. Históricamente los análisis sobre el poder han ido ampliando sus enfoques; si bien el centro de atención ha sido el Estado, en la segunda mitad del siglo XX han tenido cabida otras perspectivas. Sin negar obviamente el poder estatal y sus manifestaciones, han surgido análisis que prestan atención a otras formas, más *difusas* si se quiere, de ejercicio del poder en algunas de las cuales el componente discursivo resulta relevante. Así, por ejemplo, Althusser (1976) desarrolló un importante *corpus* teórico sobre los aparatos ideológicos del Estado (familia, escuela, iglesia) diferenciándolos de los aparatos represores del Estado (ejército, policía).

En la primera mitad del siglo pasado algunos pensadores adscritos a la Escuela de Frankfurt, aunque desde la atalaya de los Estados Unidos de América, se esforzaron por analizar y comprender los mecanismos y formas de operar de la industria cultural que constituyen toda una “superestructura” específica del capitalismo del siglo XX. Por otra parte, se ha comentado previamente, es preciso traer a colación aquí la importancia de los análisis de Gramsci (1974) sobre cómo se establece la hegemonía cultural o al pensadores como M. Foucault (1996), que estudió la lógica del micropoder a través de su distribución en instituciones intermedias disciplinarias (escuelas, hospitales, etc.). Por consiguiente, es conveniente pensar el poder no sólo en su vertiente política, sino como cierta capacidad de dominio por parte de grupos o sujetos específicos, a partir del control de fuentes o recursos de reconocido valor social, como el conocimiento, la riqueza material, el status social, la capacidad de producir significaciones sobre la realidad o el mundo, etc.

Por otra parte, el concepto de hegemonía gramsciano tiene que ver no sólo con la imposición de las representaciones dominantes, también con la fabricación del *consenso* o la aquiescencia social¹⁰. Esta óptica implica la idea de que aquél puede ser producido en la interacción y la comunicación social, aunque no necesariamente de manera consciente o intencionada¹¹; el discurso hegemónico no funciona de manera unidireccional, definible y coercitiva, o no sólo: opera generando consensos, naturalizando las relaciones de poder, promoviendo la aceptación. Es conveniente subrayar la idea de que los grupos sociales que detentan poder, de cualquier clase, tienen una gran capacidad para extender y proyectar las formaciones discursivas hegemónicas, de manera que se muestren como algo “natural” (Dijk, 1993). Por

¹⁰ Para Chomsky (2000, cap. 2), los *mass media* del último tercio del siglo XX tienen capacidad para construir el "consentimiento sin consentimiento" de la mayoría social a partir de diferentes medios, entre ellos, los discursivos.

¹¹ Para ilustrar este punto puede servirnos el siguiente ejemplo: en los procesos de integración de las instituciones educativas y culturales de nuestro país en los procesos de mercantilización a principios del siglo XXI se generaron procesos de “autoevaluación” con el objetivo de analizar, diagnosticar y proyectar en una dirección la lógica de funcionamiento de estas instituciones. Podría haberse recurrido a un proceso de regulación “desde arriba”, pero se prefirió la formación de grupos “desde abajo” cuyos marcos de actuación estaban determinados. Ello es deducible porque las conclusiones a que llegaron diferentes grupos de análisis y autoevaluación, en ámbitos diferentes, fueron similares. El procedimiento resulta aparentemente irracional pero no carece de lógica: el recurso utilizado genera consenso sobre grandes líneas de actuación, ya arbitradas con anterioridad, al tiempo que les otorga legitimidad a las prácticas discursivas relativas al *management* y se construye una determinada subjetividad en los sujetos de la organización, en la forma que van a relacionarse con su trabajo, con sus colegas, etc.

consiguiente, la capacidad de definir relaciones significativas con lo que llamamos realidad es una forma de ejercicio de poder. A la inversa, los grupos sociales menos privilegiados tienen, también, menores posibilidades de generar y/ o de hacer oír sus genuinas propuestas discursivas o de resistir y criticar las dominantes.

Foucault es, posiblemente, uno de los pensadores del postestructuralismo cuyas tesis han sido más fecundas en diferentes ámbitos de las ciencias sociales. Para este autor la construcción de saber, las formaciones discursivas, es indisociable de la articulación simultánea de poder. El autor sostiene que:

El discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual, se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse (Foucault, 1999, p. 15)

Para Foucault la validación de un discurso implica procedimientos de exclusión de otros, los que margina, los que no califica como viables. Por ejemplo, para el discurso académico, el autor considera que la voluntad de verdad es el procedimiento que prevalece en la construcción de las formaciones discursivas; sin embargo, afirma, la voluntad de verdad bajo una apariencia noble enmascara “una prodigiosa maquinaria destinada a excluir” (Foucault, 1999, p. 24). Además de procedimientos de exclusión externos, existen los procedimientos internos, insertos dentro del propio discurso. Son los procedimientos que juegan como principios de clasificación, de ordenación o de distribución, dominando otra dimensión del discurso: aquello de lo que acontece y el azar. Otro principio de limitación del discurso es la propia dinámica del ámbito disciplinar (Foucault, 1999, p. 34). Las disciplinas se definen por un conjunto de objetos de estudio, una serie de métodos para analizarlos, un corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas y definiciones de técnicas e instrumentos... Así, la posibilidad de que una proposición pueda incluirse en una disciplina tiene que ver con el sistema de verdad en un determinado momento, sistema que es producto del juego de elementos mencionados. Por consiguiente, el saber es indisociable del poder:

Poder y saber se implican mutuamente... no hay relación de poder sin la correlativa constitución de un campo de conocimiento, ni ningún conocimiento que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder (Foucault, citado en Buschman, 2007, p. 26).

Por todo lo expuesto, podría decirse que las estrategias discursivas pueden ser consideradas como estrategias de poder. Es de reseñar, como así lo señalan los análisis críticos del discurso (Fairclough, 1991; Dijk, 1993; 1999; Bernstein, 1993; Wodak,

Meyer, 2003, cap. 1), que a través de estas representaciones que son las formaciones discursivas puede constituirse la dominación desde el momento en que en su estructura significativa se eliminan las contradicciones, los antagonismos, los dilemas, en orden a un interés específico. ¿Por qué ocurre así? Si las contradicciones de un discurso son abiertamente expuestas su posibilidad de dominio disminuye: la dificultad de conseguir consenso o aquiescencia se acentúa. Hay que tener en cuenta, siguiendo a Bourdieu (2008, p. 67), que la violencia simbólica que pueda ejercer un discurso está en relación directa con el desconocimiento de sus condiciones e instrumentos de ejercicio. Así, puede considerarse que cuando predomina un punto de vista en el discurso, cuando éste es *unidimensional*, estaríamos ante la presencia de ideología.

La ideología sería un saber que no tiene conciencia de su dependencia o que no la explicita. Porque si, tal y como se ha comentado anteriormente, los saberes, las construcciones simbólicas, tienen una conexión íntima con la praxis social, obviar estas relaciones es olvidarse de la historicidad de las representaciones; es decir, que hunden sus raíces en las prácticas sociales y materiales de determinados agentes sociales con intereses específicos en su difusión (Horkheimer, 1996). El discurso podría funcionar, por consiguiente, como un mecanismo o dispositivo que “naturaliza” relaciones de poder existentes a partir de las prácticas y las relaciones sociales que promueve: en definitiva, hace pasar por universales o naturales determinados intereses. También, sobre todo en los campos profesionales, puede asociar determinados valores a profesionalismo, o “saber experto”, bloqueando así la posibilidad de cuestionar aquéllos. Se produce así una invisibilidad de esos intereses específicos operando a través de representaciones de manera que el discurso coadyuva a la dominación sobre los grupos sobre los que se ejerce: "The exercise of power usually presupposes mind management, involving the influence of knowledge, beliefs, understanding, plans, attitudes, ideologies, norms and values" (Dijk, 1993, p. 257).

El discurso interviene como un saber-poder que no explicita sus bases ideológicas. El análisis crítico del discurso concibe las prácticas discursivas en su relación con el poder, institucional, político, cultural, educativo, etc., y tiene la pretensión de desvelar, o poner de manifiesto, las asunciones implícitas en el mismo (Chouliaraki, Fairclough, 2004; Dijk, 1993; Bernstein, 1993; Foucault, 1999; Wodak, Meyer, 2003, cap. 1).

En este sentido, el análisis del discurso tiene relación con la hermenéutica, entendida como proceso de interpretación de la práctica social a través del cual se ponen de manifiesto significaciones latentes u ocultas en manifestaciones explícitas (Budd, 1995, p. 307; Wodak, Meyer, 2003, p. 38). Por ejemplo, en el campo bibliotecario, y desde esta perspectiva, un análisis crítico se encaminaría a desvelar la ideología implícita en los sistemas de conocimiento que se presentan como “neutros”: "The basic social and cultural responsibility of the information critic should be to inform society about the existence of the ideologies embedded within systems of knowledge" (Andersen, 2005, p. 20).

Estos análisis pueden llevarse a cabo estudiando los contextos en que los enunciados se materializan, es decir, los marcos históricos, institucionales, genealógicos como condiciones de posibilidad para que un discurso y no otro tome cuerpo. El discurso y la teoría asociada a él se emplea en el marco de diversas disciplinas y enfoques: desde la filosofía y la lingüística a otras áreas de conocimiento como la historia, la política o la sociología. En función del campo disciplinar, el centro de análisis puede recaer en conversaciones, alocuciones o en textos institucionales, políticos, disciplinares, etc. De forma sintética, podrían considerarse dos grandes corrientes de las que procede el análisis del discurso: por una parte la teoría social y, por otra, la lingüística, ambas de uso fecundo en las ciencias humanas y sociales¹².

2.2.2.- Características del discurso

Dentro de la perspectiva de los estudios que analizan el discurso en el marco de la economía política y cultural (Jessop, Fairclough, Wodak, 2008) cabrían hacer interesantes observaciones sobre las características de operatividad y análisis del discurso. En primer lugar, la conveniencia de tener en cuenta otros discursos a la hora de analizar una narrativa; sobre todo es importante considerar la hegemonía de diferentes paradigmas o imaginarios en un determinado momento y en un campo

¹² El análisis del discurso se habría incorporado recientemente como método de investigación. En esta línea, Foucault interpreta la estructura y construcción de las ciencias humanas a partir de tres modelos procedentes de diferentes dominios del saber: la vida, el trabajo y el lenguaje, que se han aplicado a lo largo del tiempo. En el primer estadio primó el modelo biológico (el modo de ser orgánico analizado en términos de función); posteriormente, dominó el modelo económico (lo humano en su actividad, conflictos, etc.); finalmente, fue relevante el modelo filológico y lingüístico, "cuando se trata de estudiar y sacar a la luz el sistema signifiante" (1974, p. 349).

concreto, porque el dominio simbólico ejercido por aquéllos no puede entenderse aislado de los poderes que lo sustentan: así, por ejemplo, la narrativa *sociedad de la información*, es indisoluble de los grupos de poder del capitalismo cognitivo.

En segundo lugar, valorar los factores y fuerzas materiales y discursivos que introducen variaciones en la dinámica de desarrollo de un determinado discurso¹³. En tercer lugar, calibrar la fuerza *performativa*¹⁴ de los imaginarios para dar forma a los dominios de la realidad concreta realmente existente. Es importante detenerse a reflexionar en la capacidad de producir "realidad" de las prácticas discursivas en un mundo muy mediatizado por las tecnologías comunicativas y por el género publicitario, es decir por el uso del discurso con fines de venta y promoción: por ejemplo, este uso del discurso se hace cada vez más evidente en los sistemas de educación superior orientados al mercado, como ha puesto de manifiesto Fairclough (1993).

Las siguientes consideraciones, procedentes de los análisis de los “sistemas nacionales de innovación”, nos permitirán aproximarnos a la idea de cómo las significaciones ponen en acción dinámicas de concreción material: por una parte, el discurso deviene en mecanismo que funciona como metáfora al simplificar nociones complejas; también, persuade y reorienta el pensamiento sobre relaciones (entre ciencia y sociedad, en este caso); el discurso incorpora esquema de valores tácitos y promueve una determinada visión; por otro lado, ayuda a forjar *consensos*; finalmente, las formaciones discursivas movilizan actores varios en determinadas direcciones y contribuyen a dar forma a acontecimientos en función de líneas prescritas como modelos¹⁵.

En este sentido, el discurso actuaría como un imaginario persuasivo que proyecta deseos, aspiraciones, decisiones, prácticas políticas, etc., en una dirección que valida sus presupuestos iniciales. Observemos también en el siguiente texto la retroalimentación

¹³ Este aspecto se evidencia en la propia evolución del discurso informacional a lo largo del siglo XXI, que absorbe nociones como *competencia digital* o *sostenibilidad*.

¹⁴ Los enunciados “performativos” son aquellos que mediante la expresión adquieren una dimensión real (Austin, 1982). Ahora bien, la eficacia de los enunciados, como advierte Bourdieu, depende de elementos externos a ellos, es decir del poder de los agentes que los formulan.

¹⁵ [...] “it simplifies, persuades and reorients thinking about the interrelationship between science and society; it incorporates tacit value schemes and promotes a vision; helps forge consensus, mobilizes various actors in particular ways; and it contributes to shaping events along lines prescribed as a model” (Jessop, Fairclough, Wodak, 2008, p. 23).

del discurso y las prácticas materiales de todo tipo, referido al generado por D. Bell¹⁶ con respecto a la centralidad de la información y la tecnología en la sociedad posindustrial:

Thus, it is now clear that Bell's vision proved extremely persuasive to Americans of all walks of life, but specially to government and corporate leadership, school administrators and teachers, university administrators and faculty, leaders in communication industry, librarians and other pivotal opinions leaders who devised and implemented policy initiatives that have gone a long way toward changing social behavior and thus, confirming the model's predictions about what was "inevitable" (Harris, Hanna, Harris, 1998, p. 25).

En esta línea, y en una doble dirección, aunque en otro orden conceptual, podrían traerse a consideración las apreciaciones de Koselleck (2012) cuando se refiere a la relación de lo lingüístico (los conceptos) con la realidad social como entidades interrelacionadas pero que no se mueven a la misma velocidad. Así, puede ocurrir que una construcción conceptual venga a sancionar, o validar, en un momento concreto una realidad ya dada o a la inversa: que una articulación lingüística abra paso a una realidad en ciernes, es decir, que el discurso ponga en acción su capacidad performativa. Una potencialidad de acción, la de la lingüística, ligada directamente a la capacidad social de los agentes o instituciones que formulan el discurso (Bourdieu, 1999).

Lo anteriormente expuesto insiste, por tanto, en la conveniencia de pensar el discurso como un dispositivo retórico, pero no abstracto; un elemento diferenciado, aunque en relación dialéctica con el resto de las prácticas materiales y relaciones sociales. Es razonable, por consiguiente, entender el discurso como un mecanismo semiótico, pero no aislado ni gratuito, *congruente* con los procesos del mundo real y relevante para los objetivos materiales que los agentes sociales persigan en un campo de acción concreto. A modo de resumen, nos interesa resaltar de la noción discurso varios elementos que se tendrán en cuenta en nuestra investigación:

- a) Que el discurso no puede ser reducido a "solo palabras".
- b) Que el discurso no es concebible al margen de los agentes que lo generan y de sus intereses.

¹⁶ Nos referimos a la conocida obra de D. Bell, *The coming of postindustrial society, a ventury in social forecasting*, 1973.

- c) Que el discurso es indisociable de su historicidad.
- d) Que el discurso se relaciona con el ejercicio de poder.

2.3. Preliminar epistemológico

Antes de abordar la metodología del análisis del discurso, vamos a apuntar nuestra posición sobre la relación entre el investigador y el objeto de conocimiento. En este sentido, nos parecen relevantes los planteamientos de la teoría social crítica a la hora de comprender los procesos de construcción de conocimiento que piensan la realidad no como algo fuera del sujeto, algo externo y con identidad propia, sino que aquella se piensa, más bien, en parte, como una construcción histórica y social en la que participa el propio sujeto al nombrar, al abordar la comprensión de esa realidad; proceso en el que el investigador queda involucrado al incidir en su propia configuración e identidad.

Como mantiene esta perspectiva sobre el conocimiento, es importante destacar que los “sistemas de verdad” de las ciencias son endógenos, internos, pero también exógenos, están condicionados por cuestiones sociales. Es relevante este aspecto para comprender las construcciones científicas como resultados de la “objetividad”, pero también de conflictos de intereses. A este respecto, afirma Horkheimer (2000, p. 31):

El científico y su ciencia están insertos en el aparato social, sus rendimientos son un momento de la auto-conservación, de reproducción permanente de lo existente y no importa la interpretación personal que se haga del asunto ... en la división social del trabajo, el científico debe integrar los hechos en órdenes conceptuales y mantener dichos órdenes de tal modo que él mismo y todos los que se deban servir de ellos pueda dominar un ámbito de objetos lo más amplio posible.

Desde esta óptica epistemológica se entiende, por tanto, cierta unidad sujeto-objeto que no invalida la posibilidad de que aquél pueda abordar la comprensión de los fenómenos naturales, históricos, sociales, humanos, etc., a través de diferentes métodos de estudio.

Otro aspecto relevante del marco teórico crítico es la consideración del conocimiento en la sociedad. En la concepción tradicional y positivista de la teoría no aparece la función social de la ciencia porque en la división del trabajo el científico parece encontrarse aislado del resto de la actividad. Sin embargo, la ciencia es una rama más de la producción, se constituye en momentos del proceso social de producción.

No son relaciones eternas o naturales ni la estructura de la producción industrial y agraria, ni la separación entre los servicios, funciones y trabajos directivos y los ejecutivos, o la separación entre actividades materiales y espirituales. Surgen, por el contrario, del modo de producción en determinadas formas sociales. (Horkheimer, 2000, p. 32).

La teoría tradicional concibe al sujeto por una parte y, por otro, un conjunto de “facticidades”; el mundo se percibe como algo que está ahí para ser aprehendido, algo que existe en sí, de forma que concibe la posibilidad de la “objetividad”. Sin embargo, si no se piensa la realidad como dinámica, como histórica y como no acabada, mantienen pensadores como Adorno o Horkheimer, no sólo se reduce social y críticamente aquélla, también se distorsionan los análisis científicos¹⁷. Investigar, buscar explicaciones, es una praxis social e histórica: las personas son resultado de la Historia no sólo por cómo visten o cómo se comportan... sino, también, por el modo en que ven, perciben o se hacen preguntas. En la misma dirección, Wodak y Meyer (2003, p. 30-40) al conceptualizar el método del análisis crítico del discurso se plantean interesantes cuestiones sobre la (im)posibilidad de la objetividad en la investigación: ¿es posible llevar a cabo cualquier tipo de investigación sin estar ligado a juicios a priori? ¿es posible obtener conocimiento a partir de datos empíricos sin utilizar categoría o experiencia alguna? Mientras la teoría tradicional contempla separados sujeto cognoscente y objeto, en la teoría crítica el sujeto construye los objetos, al tiempo que es influenciado y modificado en el proceso (Horkheimer, 2000, p. 64). Esta perspectiva rompe con la separación entre teoría y práctica pues la teoría se concibe como una forma de práctica.

La ciencia galileana desde la que se desarrolla y se autojustifica el positivismo es hija de un proceso histórico que asocia el concepto de ciencia al desarrollo industrial moderno y a un orden social específico. A la teoría tradicional le son externos o ajenos tanto el origen del estado de cosas como la utilización práctica de los sistemas conceptuales. Esta alienación, que en terminología filosófica se expresa como la separación entre valor e investigación, saber y actuar, y otras oposiciones, protege al científico de las

¹⁷ En *Teoría tradicional y teoría crítica*, publicada en 1937, Horkheimer reflexiona sobre una gran falla entre el positivismo y la teoría crítica: el positivista no admite que la fundamentación de la consideración del “hecho” o “las factuales” en que basa su investigación, también, está mediada socialmente. Los “hechos” que los sentidos nos presentan, afirma el pensador, están socialmente preformados de dos modos: a través del carácter histórico del objeto percibido y a través del carácter histórico del órgano que percibe (Horkheimer, 2000).

contradicciones señaladas y dota a su trabajo de un marco fijo (Horkheimer, 2000, p. 43). Así, la noción de “ciencia” que se postula desde el utilitarismo positivista se basa en una razón ligada a la consecución de fines, se trata de una “razón instrumental” cuyas insuficiencias tienen implicaciones de tipo intelectual, social o ético y han sido ampliamente cuestionadas por pensadores diversos¹⁸.

De esta forma, el positivismo y el desarrollo científico técnico avalan y refuerzan la *unidimensionalidad* de la razón instrumental al reproducirla y legitimarla técnica, social e intelectualmente. Esta perspectiva epistemológica, que se piensa objetiva, no cuestiona los problemas asociados a la génesis, desarrollo y noción normativa de los sistemas conceptuales que seleccionan, organizan y definen que es un “hecho”.

Habermas (1986, p. 168) coincide básicamente en la crítica a lo que denomina actitud objetivista, que, “considera las relaciones entre magnitudes empíricas, que son representadas por enunciados teóricos, como algo que existe en sí”. Sin embargo, como se ha visto, los “hechos” pueden concebirse como realidades sociales e históricas susceptibles de ser analizadas por un sujeto que no es un ente externo, separado de esa realidad en movimiento. Las construcciones sociales, como productos y proyectos históricos, son algo inacabado, son objeto de controversia permanente, tanto en la proyección de significaciones como en las prácticas materiales. Por consiguiente, pueden apuntar a algo que no es, negar el presente injusto e insuficiente mediante la puesta en acción del deseo de otra realidad a través de la construcción de un conocimiento no positivista.

No se trata, sin embargo, de negar la validez de la razón para conocer, sino de la lógica de dominio de la racionalidad “instrumental”, ciega a las implicaciones sociales y humanas¹⁹. Habremos de coincidir, por tanto, con aquellas miradas que reivindican la conveniencia de contextualizar los procesos de investigación y construcción de

¹⁸ El paradigma positivista habría promovido, entre otras consecuencias, la pragmatización del pensamiento en general; la preeminencia de una lógica de la utilidad y el éxito que sustituye la lógica de verdad; la instrumentalización del lenguaje y su reducción a fines específicos, despojado de su potencialidad de análisis y de emancipación; el vaciamiento de los ideales de la Modernidad y el consiguiente empobrecimiento de la esfera pública; la mercantilización del arte y la cultura entendidos como producción industrial y de consumo... La consecuencia última de estos procesos es la rendición de la razón a la realidad “irracional” existente en la que el dominio de la naturaleza implica el dominio sobre el hombre (Marcuse, 1985; Horkheimer, Adorno, 1998; Habermas, 1986; Horkheimer, 2010).

¹⁹ Mientras que algunas perspectivas de la posmodernidad desconfían de la razón ilustrada, la teoría crítica mantiene la necesidad de la razón, pero de una razón no estrictamente ligada a fines, a dominio.

conocimiento, y los sujetos que los llevan a cabo, en los marcos en que surgen porque “quien olvida este entorno que Adorno y Horkheimer denominan totalidad social desconoce, además de las funciones que ejerce su teorización, la verdadera objetividad de los fenómenos que analiza” (Mardones, Ursúa, 1982, p. 28).

2.4.- Metodologías cualitativas. El análisis crítico

Como se sabe, a la hora de abordar el estudio de los fenómenos sociales pueden utilizarse métodos cualitativos, cuantitativos, o ambos, pues no se consideran excluyentes. Las metodologías cuantitativas participan, en buena parte, de un sustrato epistemológico fuertemente influenciado por la perspectiva positivista que tienen como modelo los campos de las ciencias naturales. Estos enfoques, a partir de la observación y el análisis empírico, buscan construir leyes de aplicabilidad general y de asegurada predictibilidad. Por su parte, la investigación cualitativa, aún utilizando métodos empíricos, refuerzan la interpretación y los análisis históricos, genealógicos, antropológicos o de otro tipo con el objeto de comprender, interpretar, arrojar luz, en fin, sobre una determinada realidad social en la que la multitud de variables en juego dificultan, cuando no imposibilitan, la consecución de la quimera de universalidad y predictibilidad de leyes (Ruiz Olabuénaga, 1996).

Frente al monopolio positivista y cuantitativo, identificado como *cientifista*, se han abierto paso otras ontologías y formas de comprender y analizar la construcción del conocimiento, como se ha visto en apartados anteriores. Algunas razones tienen que ver con el cuestionamiento de las técnicas cuantitativas para explicar la realidad a partir de modelos estadísticos sofisticados o la escasa validez predictiva o replicativa de la mayoría de las investigaciones, que resulta pobre. Por otra parte, en los últimos años el esfuerzo por afianzar la validez y fiabilidad de los instrumentos de análisis estadístico se ha traducido en una sofisticación a la que pocos tienen acceso. En contraste, la mayor proximidad a las situaciones reales de los métodos cualitativos les confiere un mayor acento de acercamiento a la verdad de la que carecen las técnicas cuantitativas (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 18).

La metodología cualitativa se asocia a perspectivas ontológicas no esencialistas y a paradigmas epistemológicos que contemplan la realidad social no como un hecho objetivo, sino como una construcción social e histórica. Véase una síntesis en la siguiente figura.

Paradigma hermenéutico	Paradigma positivista
Investigación centrada en la interpretación	La investigación centrada en descripción y explicación
La distinción entre hechos y juicios de valor es menos clara	El investigador mantiene una distancia con el objeto de estudio
Los investigadores crean parcialmente lo que estudian	El investigador “descubre” un objeto de estudio externo.

Fig. 3. Paradigmas hermenéutico y positivista. Fuente: resumen propio a partir de Ruiz Olabuénaga (1996, p. 14)

La investigación cualitativa agrupa un amplio espectro de enfoques que dificultan su acotamiento y definición (Muela Meza, 2003) por cuanto en ocasiones se explican a partir de un común denominador, es decir, su oposición a los estudios de carácter cuantitativo. La indagación de carácter cualitativo suele asociarse a técnicas específicas, entrevistas, por ejemplo, o al formato de datos producidos, narrativos, esencialmente (Borrego Huerta, 1999, p. 141). Algunas de las características asociadas a las metodologías cualitativas tienen que ver con que centran su objetivo en la captación y reconstrucción de significado; en el uso de lenguajes conceptuales y metafóricos o en la utilización de procedimientos más bien inductivos. (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 23).

Pues bien, en esta dinámica de oposición cuantitativo/cualitativo, los métodos centrados en los análisis de las prácticas sociales a través del análisis de los aspectos discursivos podrían enmarcarse dentro del segundo bloque, en el paradigma hermenéutico.

El análisis del discurso se refiere al conjunto de recursos metodológicos para estudiar significaciones o representaciones diversas (alocuciones, conversaciones, escritos, entrevistas, textos institucionales, disciplinarios, académicos, profesionales, etc.) producidas por individuos o grupos en una relación dialéctica con las prácticas materiales que desarrollan. El análisis del discurso implica el estudio de una parte de la realidad social en cuanto que el discurso forma parte de los procesos sociales. El procedimiento busca comprender cómo se generan los discursos que estructuran las actividades de los agentes sociales. En estos procesos analíticos, el discurso, aunque esté dotado de la fuerza de otros “momentos” de los procesos sociales, no debe ser nunca identificado con la totalidad social: "To privilege discourse above other moments is insufficient, misleading, and even dangerous ... errors arise when examination of one

“moment” is held sufficient to understand the totality of the social process" (Harvey, 1996, p. 80)

Estamos ante un método que se inspira en las ciencias interpretativas, como la fenomenología, la hermenéutica, el estructuralismo o la deconstrucción. El análisis del discurso puede incluirse en el grupo en que se encuentran metodologías como la sociolingüística, la semántica etnográfica o la etnografía de la comunicación (Muela-Meza, 2006). También ha sido clasificado como uno de las técnicas documentales (Morena de Diago, 2013, p. 48). Budd y Raber (1996, p. 219) sostienen que es un método sociolingüístico al considerar en sus análisis tanto la forma como la función social del discurso: “form serves in large part to structure the text of discourse, but function is incomprehensible without the realization of the contextual element of discourse”.

De entre las formas posibles de abordar el objeto de estudio destacamos la de tipo histórico, clave para comprender el contexto de nacimiento de un discurso (Wodak, Meyer, 2003, p. 37). La aproximación histórica al discurso entiende que éstos son productos del tiempo y de sujetos y grupos, de manera que intenta integrar el conocimiento disponible acerca de las fuentes históricas y el fondo social y político del campo de acción en el que los acontecimientos discursivos se encuentran contextualizados (Wodak, Meyer, 2001, p. 65). En esta perspectiva, los análisis genealógicos e históricos de Foucault (1999, p. 67-68) inciden en la búsqueda de las claves por las que un discurso se afirma, se constituye en un saber-poder excluyendo otros posibles mediante procedimientos internos y externos al propio discurso. Este tipo de enfoques sobre el discurso pretenden responder a cuestiones sobre cómo se genera, a qué necesidades responde o cómo se modifica; utilizar procedimientos genealógico-históricos equivale a buscar respuestas relativa a las condiciones de aparición o extensión de un discurso, medios que se utilizan, etc.

Algunas de las características asociadas a estas perspectivas son:

- ✓ La aproximación interdisciplinar en diferentes niveles, en la teoría, en el propio trabajo y en la praxis.
- ✓ Se trata de una aproximación orientada a entender un problema, no específicamente centrada en el análisis de ítems lingüísticos.

- ✓ Tanto el método como la teoría son eclécticos; es decir, ambos se integran en orden a comprender y explicar el objeto de investigación.
- ✓ Se pueden dar relaciones intertextuales e interdiscursivas entre diferentes narrativas. La "recontextualización"²⁰ es un proceso recurrente desde el momento en que se producen interrelaciones entre géneros o nociones.
- ✓ El contexto histórico se analiza e integra en la interpretación del discurso y los textos.
- ✓ El objetivo no es meramente teórico. Los resultados pueden estar disponibles para especialistas de campos diversos para, en segundo lugar, modificar prácticas sociales y discursivas (Wodak, Meyer, 2001, p. 69-70).

Ocurre así que en los análisis del discurso se den cita conocimientos de campos diversos por lo que la investigación realizada mediante estos análisis suele tener un marcado carácter interdisciplinar: “it requires true multidisciplinary, and an account of intricate relationships between text, talk, social cognition, power, society and cultura” (Dijk, 1993, p. 253; Wodak, Meyer, 2003) o, como prefieren denominarlo otros transdisciplinar (Fairclough, 1997).

Dentro de esta óptica multidisciplinar, nos parece pertinente destacar la corriente que articula el análisis crítico del discurso en marcos de análisis de la economía política y cultural del capitalismo (*cultural political economy*) (Fairclough, 2006). Estos enfoques han sido utilizados en el mundo anglosajón para analizar la presencia de determinados discursos en la planificación de las últimas políticas educativas en la enseñanza superior en Europa y su relación con un mercado de competitividad a escala global (Fairclough, 2007; Jessop, Fairclough, Wodak, 2008). Desde este punto de vista, la investigación debe orientarse a la comprensión de por qué determinadas formaciones discursivas, de entre un abanico posible, se constituyen en hegemónicas, y de cómo éstas pueden ser recontextualizadas en otros campos de acción, cómo se ponen en funcionamiento y mediante qué tecnologías materiales y humanas se llevan a cabo este conjunto de

²⁰ Fairclough entiende por “recontextualización” al proceso por el que un discurso procedente de un campo se inserta en otros: por ejemplo, el discurso “empresarial”, que es un “momento semiótico” de una estrategia de cambio social, se recontextualiza en el ámbito educativo, sanitario, laboral, etc. El autor distingue, además, el proceso por el que el discurso se hace “operativo” en las prácticas sociales; prácticas sociales que se modifican mediante el uso de tecnología, incluyendo las humanas (Fairclough, 2007, p. 132)

acciones. Los procesos de recontextualización y puesta en práctica de estrategias y discursos son dialécticos: se contemplan como dinámicas de “colonización” externa, pero, también, de “apropiación” de elementos en el interior de un campo; un espacio que no está exento de diversidad de estrategias, resistencias o luchas (Fairclough, Wodak, 2010).

2.4.1.- Validez del método

La teoría y el método de análisis del discurso han sido cuestionados desde presupuestos filosóficos y epistemológicos. En primer lugar, se ha juzgado la metodología como idealista, de manera que desde esta premisa se mantiene que la categoría de discurso lo reduce todo a mero lenguaje.

El antiesencialismo de la posmodernidad implica una perspectiva relativista respecto a la construcción de conocimiento al dudar de la existencia de verdades subyacentes e inmutables que puedan ser garantes de la validez del conocimiento. Por tanto, podría inferirse que el conocimiento es relativo, no definitivo y, por consiguiente, invalidar su valor. Efectivamente, las formas de representar el conocimiento pueden ser variadas, lo que implica admitir la posibilidad de aplicación de esquemas conceptuales diversos para aprehender el mundo (puedo medir mi peso en Kg o en libras, pero eso no invalida la gravedad; un acontecimiento puede narrarse como ficción o puede ser estructurado como historia causal). Sin embargo, la afirmación de que la identidad de los objetos de conocimiento está sujeta a ámbitos discursivos cuya interpretación es abierta, no implica que no puedan hacerse juicios sobre la verdad o falsedad de las proposiciones que operan dentro del discurso en su relación con la realidad externa. Para que puedan hacerse afirmaciones sobre objetos de conocimiento deben compartirse conjuntos de significados en cuyo seno pueden hacerse aquellas. La verdad o falsedad de las proposiciones y juicios dependerá de si son coherentes con el mundo real en función de un marco discursivo amplio compartido. Es decir, cualquier discurso se emite desde un marco de significaciones que le dota de sentido (podemos debatir sobre cuestiones diversas relativas, por ejemplo, al campo documental pero en la base del debate se deben compartir elementos que identifican dicho campo). Como se ha mencionado, ningún discurso es neutro, pues forma parte o surge de sujetos inmersos en contextos sociales, políticos, económicos:

Los esfuerzos humanos reales para obtener representaciones verdaderas de la realidad están influidos por todo tipo de factores: culturales, económicos, psicológicos, etc. La objetividad epistémica completa es difícil y, a veces, imposible, porque las investigaciones reales parten siempre de un punto de vista motivado por todo tipo de factores personales, y se ubican en un determinado contexto social e histórico (Searle, 1997, p. 161).

De todo lo anterior, podemos deducir para los contextos científicos, por una parte, que ningún conocimiento resulta totalizador, en el sentido de encontrar explicaciones definitivas; es decir, todo conocimiento es parcial, provisional. Por otra, que las construcciones teóricas, que son llevadas a cabo por sujetos mediante la ideación de aparatos conceptuales que permiten aprehender la realidad, constituyen formas de conocimiento “artificial”, pero no caprichosas, y pueden tener, por tanto, un grado de fiabilidad. Es decir, el personal investigador mediante la aplicación de estos esquemas conceptuales puede ofrecer una gama de justificaciones, argumentaciones, evidencias, datos empíricos, etc., que ponen de manifiesto la validez del conocimiento.

Por otro lado, la teoría del discurso ha recibido críticas en cuanto que obvia los condicionantes materiales, económicos, etc., al fijar su atención en el lenguaje. Esta apreciación nos coloca frente a la necesidad de clarificar la relación entre procesos sociales, políticos, culturales, etc., y sus representaciones. Entre estos elementos, como se ha explicado, se produce una relación dialéctica; los vínculos no funcionan de manera mecánica causal ni de forma independiente. Por ejemplo, como señala Fairclough (2006), los procesos de globalización (referidos a cambios económicos, sociales, políticos, culturales a escala mundial) suceden en el mundo “real” pero cuando se reflexiona sobre ellos, o se analizan, se recurre a determinadas representaciones. Estas configuraciones simbólicas no operan aisladamente: contribuyen a dar forma a los procesos en diferentes direcciones. Nuestro punto de vista comparte los presupuestos (Harvey, 1996; Fairclough, 2007) que consideran el discurso como un momento de la praxis social, junto con otros elementos con los que mantiene una relación dialéctica. La teoría social crítica tiene en cuenta la relación dialéctica del discurso con el resto de componentes de la praxis social, una relación susceptible de ser analizada racional y críticamente, de manera que se evita reducir lo social a discurso²¹. Como se ha indicado,

²¹ En realidad, subraya Foucault (1998), no tiene sentido afirmar que sólo existe el discurso: por ejemplo, la explotación capitalista se realizó sobre la vida de las personas sin que hubiera una teoría sobre este proceso. Ahora bien, para estudiar las prácticas del capitalismo hay que indagar en su cristalización, en su

en la sociedad conviven diversidad de discursos y sujetos inmersos en relaciones y contextos contradictorios proyectando, representando realidades diversas: la dialéctica implica un juego, un enfrentamiento de los elementos de la práctica social, no una lógica unidireccional.

Finalmente, veamos las observaciones que se han planteado con respecto a la relación del discurso con la ideología, en el sentido de reducir a ideológico todo discurso, y, por consiguiente, a invalidarlo. Discurso e ideología se encuentran en relación y ésta tiene que ver con la estructura y significaciones de aquel. La teoría del discurso mantiene que cualquier discurso, también las formaciones científicas, emergen en un marco semiótico que las dota de sentido. Como mantiene Eagleton (1997, p. 253), afirmar que todo lenguaje es retórico, no es lo mismo que decir que todo lenguaje es ideológico.

Conviene, por tanto, tomar en consideración qué entendemos por “ideología”. Eagleton (1997), haciéndose eco de la historia del concepto y de múltiples perspectivas sobre el término, entiende que la voz ha llegado a acuñar tantos, diversos e, incluso, contradictorios sentidos que es complejo llegar a una única definición (Eagleton, 1997). No obstante, una de las acepciones más aceptadas de ideología tiene que ver con el uso del lenguaje para legitimar relaciones de poder, uno de cuyos sustentadores es E.P. Thompson (Eagleton, 1997, p. 24). Otros autores también han ahondado sobre el concepto de ideología en su relación con el velamiento de sentido y la búsqueda de dominio. Habermas (1986, p. 173) explica el concepto de ideología cuando define la relación entre conocimiento e interés. Para el filósofo existe ideología cuando las ideas sirven para enmascarar con pretextos legitimadores los motivos reales de las acciones. En el plano teórico se llama racionalización, y en el plano práctico se denomina ideología. Para Berger y Luckmann “cuando una definición particular de la realidad llega a estar anexada a un interés de poder concreto puede llamársela ideología” (1995, p. 157). La ideología, para otros, no constituiría tanto un “contenido” en sí mismo cuanto una forma de relación para llevar a la praxis determinados contenidos (Bernstein, 1993, p. 26).

traducción, es decir, en discursos entendidos en sentido amplio (tasas de salarios, registros de comercio, reglamento de fábricas, actas de consejos de administración, etc.).

Desde esta perspectiva que adoptamos, el discurso ideológico es aquel que presenta unas características en su estructura orientada a legitimar relaciones de dominio. Según E.P. Thompson, los medios para conseguir este objetivo son diversos: promoción de creencias y valores afines; naturalización y universalización de determinados valores y creencias para presentarlas como evidentes y aparentemente inevitables; denigración de ideas que pueden ser desafiantes; exclusión de juicios contrarios de pensamiento; oscurecimiento de la realidad de un modo conveniente, etc. (Eagleton, 1997, p. 24). Son algunos mecanismos que operan interesadamente porque, cuanto más ocultos sean los dispositivos, la capacidad de dominio simbólico será mayor,²² como hemos tenido ocasión de ver a la hora de explicar la relación del discurso con el poder.

Un ejemplo de formación discursiva ideológica, que podría servirnos para ilustrar este apartado, es la noción “sociedades del conocimiento” o “economías basadas en el conocimiento”. Como discurso dominante del capitalismo tardío proyecta una determinada realidad: en términos de práctica social, imagina una síntesis de actividades, sujetos, relaciones sociales, conocimientos, creencias, valores en un marco de producción eficiente, flexibilidad laboral, individualismo, gobierno específico de sujetos, etc., con un fuerte componente de la tecnología, la información y la comunicación entre individuos. Sin embargo, al hacer referencia sólo a algunos aspectos que caracterizan estas sociedades, el uso que frecuentemente se hace de estas nociones no muestra las relaciones económicas y de explotación en que se sustenta el capitalismo de la posmodernidad (Fumagalli, 2010). Nos detendremos en este potente imaginario que se encuentra en el sustrato de las estrategias que reorientan la educación en general o las formas de aprender y de enseñar, etc., en particular, en la enseñanza universitaria (Jessop, Fairclough, Wodak, 2008). También los diferentes “sistemas expertos” o tecnologías de *management*, mostrados como meras herramientas neutras, profusamente extendidos en nuestras sociedades y con un importante componente de desarrollo tecnológico, se constituyen en verdaderas formaciones discursivas ideológicas desde el momento en el que la racionalidad económica e instrumental que las preside constituye

²²Por ejemplo, en ámbitos profesionales, la noción de *neutralidad*, punto importante en decálogos de deontología, es también ideológica: pretende obviar los contextos sociales, políticos, culturales en que se insertan las prácticas profesionales así como el marco histórico, social, político de las instituciones; estos condicionantes imposibilitan la neutralidad.

un *régimen de verdad*²³ desde el que se piensa y construyen la vida social. Nos interesa avanzar esta idea pues las prácticas discursivas relativas a alfabetización informacional podrían contemplarse como parte de este tipo de tecnologías de control.

En resumen: podemos concluir en la validez del marco teórico y analítico en cuanto a que las acepciones que pueden utilizarse de discurso no se reducen a meras palabras: tienen que ver con prácticas y agentes sociales inmersos en situaciones históricas y materiales. En este sentido, las construcciones discursivas implican luchas de intereses antagónicos a nivel simbólico y material. Por consiguiente, no todos los discursos operan al mismo nivel: los hay dominantes (en cuanto que cuentan con el apoyo del poder) y los que se encuentran en posiciones de subordinación. Ontológicamente, la teoría del discurso entiende que la realidad, como representación, es una construcción social: nuestro lenguaje no refleja tanto la realidad cuanto la significa, le da forma conceptual (el mundo no se clasifica, espontáneamente, en clases sociales, especies, jerarquías, etc: son los sujetos quienes clasifican, jerarquizan, definen, etc., al hablar sobre él). Epistemológicamente, el método de análisis se muestra relativista por cuando no concibe un mundo objetivo, diferente del sujeto. Pero ese punto de vista no invalida la posibilidad de construir un conocimiento válido. En relación con la ideología, no puede afirmarse que todo discurso es ideológico *per sé*: tiene que darse una relación específica entre significado y dominio.

2.5.- Métodos de investigación y campo documental²⁴.

Plantear el modo de abordar un objeto de estudio en un campo de conocimiento nos remite de inmediato a preguntarnos por qué lugar pueden ocupar nuestros intereses en

²³ Conviene recordar la noción como marco que permite inclusiones y exclusiones: “El régimen de veridicción, en efecto, no es una ley determinada de la verdad, [sino] el conjunto de las reglas que permiten, con respecto a un discurso dado, establecer cuáles son los enunciados que podrán caracterizarse en él como verdaderos o falsos” (Foucault, 2009, p. 46).

²⁴ En el presente trabajo utilizaremos los términos campo o disciplina documental o profesional de manera indistinta para hacer referencia al conjunto de prácticas discursivas procedentes de la Biblioteconomía y Documentación, sea del ámbito académico o profesional. Hablamos de prácticas discursivas: praxis y narrativas son indisociables, se retroalimentan mutuamente, son simbióticas (Molina Campos, 1993; Dick, 1999, p. 308). Como se ha explicado, la teoría es una forma de acción y la praxis es indisociable de la reflexividad. De la misma forma, identificamos la Biblioteconomía o la Documentación como campos no diferenciados, siguiendo la línea reflexiva que los aglutina en función de lo –mucho– que comparten (Orera Orera, 1996, p. 44)

él. También podrían formar parte de los interrogantes ideas sobre cómo se construye el *corpus* conceptual de una disciplina: por qué se desarrollan más unos discursos o unas determinadas prácticas materiales que otras. Todo este planteamiento nos retrotrae al origen de formación del campo profesional, al momento en que se institucionaliza académicamente²⁵ y adquiere una legitimación social. Para contar con una visión de conjunto de todos estos fenómenos, nos parece conveniente tener en cuenta las explicaciones y los marcos conceptuales de los campos de conocimiento provenientes de la sociología, la historia, la filosofía o la propia teoría del discurso; éstos han puesto de manifiesto que los campos y los cuerpos de conocimiento son, en parte, formaciones egocéntricas y autoexplicativas, de manera que los sujetos que las producen tienden a validar su doctrina, sus prácticas discursivas. De tal forma que las cuestiones epistemológicas, la formación del corpus de conocimientos o las prácticas profesionales, es conveniente comprenderlas como inseparables de condicionamientos sociales y políticos e indisociables de su relación con tribus y territorios académicos (Day, 2000; Bourdieu, 2005; Foucault, 1999; Becher, 2001).

Este “etnocentrismo” que caracteriza las disciplinas, su crecimiento a partir de un núcleo central, que se convierte en hegemónico, produce cierta atrofia de elementos marginales que no secundan las prácticas discursivas dominantes; un proceso que no es exclusivamente epistemológico, es, también, de carácter social. Si traemos de nuevo a colación las tesis de Foucault (1999) sobre la genealogía de las formaciones discursivas, como cualquier corpus disciplinar pueda serlo, habría que recordar el funcionamiento de los procesos de exclusión del discurso, tanto internos como externos, que tienden a mantener un núcleo hegemónico de enunciados. Por estas razones hay propuestas que mantienen que las reflexiones rigurosas sobre un campo es conveniente realizarlas desde “fuera” del mismo, desde contextos más amplios e interdisciplinares para evitar las tendencias de autoprotección:

These self-protective tendencies mean that both the theoretical and the practical problems of a professional field cannot be critically studied only within that field. Critical studies of professions need to reach out to a broader social and

²⁵ Este suceso fue tardío si consideramos que el proceso de institucionalización disciplinar se produce en el ámbito académico europeo entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX (Burke, 2002, p. 122).

cultural context in order to understand professions as products of social forces other than themselves (Day, 2000, p. 471).

Al analizar la formación del corpus documental y epistemológico de las disciplinas “blandas”, como la Biblioteconomía o la Documentación, se ha visto que el proceso de construcción doctrinal no es tan evidentemente acumulativo como en las denominadas ciencias “duras”; es más recursivo, o reiterativo, en el sentido de que se vuelve, se reexaminan temas considerados sustanciales del mismo sobre los que no establecen acuerdos amplios (Becher, 2001). Este aspecto es particularmente evidente en Biblioteconomía, campo en que determinados acontecimientos externos, sociales, tecnológicos provocan revisiones de los fundamentos doctrinales²⁶. También son las disciplinas con un bajo nivel epistemológico más fácilmente permeables a fuerzas externas al campo al no tener paradigmas y esquemas conceptuales fuertes y asentados, asumidos incondicionalmente por la mayoría investigadora o profesional. Por otra parte, en las ciencias que no son consideradas “duras”, como la Biblioteconomía y la Documentación, las fronteras entre el campo disciplinar y otros aledaños son difusas lo que, en principio, valoramos como un aspecto positivo pues la investigación puede tener un enriquecedor carácter interdisciplinar²⁷. Con ser este aspecto cierto, la dinámica de formación y construcción de los campos disciplinares, tanto epistemológica como socialmente hablando, no propende, de *facto*, sin embargo, a utilizar marcos teóricos o conceptuales procedentes de otras disciplinas por el riesgo que supone abandonar los límites marcados del marco conceptual propio. En la lógica de funcionamiento de los campos, esas posturas podrían entenderse como una forma de arriesgar el valor del capital específico de aquéllos que forman parte del mismo (Bourdieu, 2008, p. 114). La Biblioteconomía y la Documentación son un buen ejemplo, tal y como afirma, por propia experiencia, Radford, cuando intenta analizar el campo disciplinar documental a partir de la noción de *formación discursiva* de Foucault:

²⁶ Avanzamos un aspecto en el que se profundizará pero que sirve para ilustrar esta idea: la *Information Literacy* se ha interpretado como un fenómeno que surge a partir a la revisión de los paradigmas de la documentación profesional, revisión inducida por la explosión tecnológica de los años 80 del pasado siglo y su incidencia en el campo (O'Connor, 2006).

²⁷ El carácter interdisciplinar de la investigación en Biblioteconomía ha sido puesto de manifiesto en diferentes estudios, por ejemplo, Orera Orera 1(1996, p. 38).

The fear leads us to a retreat into the safe haven of the disciplinary discourse where the limits are defined, the rewards are tangible, and the punishment for transgression are always lurking in the background ... there is tangible risks in leaving the familiar domain of the discursive formation and bringing back into a discourse that is strange, unfamiliar, disquieting and unsettling (Radford, 2003, p. 6-7).

Los análisis interdisciplinarios con áreas de conocimiento aledañas o mediante abordajes críticos no se han prodigado en el campo documental, como observa M. Seale:

Librarianship generally fails to engage with the critical and theoretical traditions of related disciplines in a consistent way; this is particularly strange given librarianship and information literacy's ongoing concern with knowledge and information production and educational practices and systems (Seale, 2012, p. 40).

Hemos visto que la Biblioteconomía podría caracterizarse como una disciplina “blanda”, con marcos conceptuales –relativos a la formulación de teorías, los criterios para definir qué es un objeto de investigación o respecto a los métodos de análisis- débiles, con límites disciplinares difusos y muy permeable a influencias epistemológicas y sociales externas. Nos aproximaremos a continuación, de forma breve, a la conceptualización y formación de la Biblioteconomía y la Documentación como disciplina pues en función de ese proceso comprenderemos mejor la presencia de los modelos de construcción de conocimiento dominantes y el estado de la cuestión respecto a la presencia del método de análisis crítico del discurso.

2.5.1.- Construcción del campo. Métodos.

Puede considerarse la construcción moderna del campo documental y bibliotecario a finales del siglo XIX y principios del XX como una disciplina profesional que surge en el marco de preeminencia de la ciencia positivista y una praxis muy técnica y burocratizada. Estos fundamentos primigenios van a marcar la Biblioteconomía, como praxis profesional y como disciplina (Day, 2001), y contribuyen a entender la articulación de propuestas que surgen de ese campo, como el discurso informacional. La legitimación del campo biblioteconómico, primero profesional y más tarde académicamente, se va a articular, grosso modo, alrededor de un doble tronco argumentativo de especialización y *expertise*.

En primer lugar es conveniente tener en cuenta el marco de racionalidad burocrática de finales del siglo XIX que va a posibilitar una clara proyección de aplicabilidad para el

campo profesional, cuya fundamentación y legitimación se llevará a cabo de forma cuasi paralela en Norte América y en Europa. A caballo entre finales del S. XIX y principios del XX, Dewey (Frohmann, 1994) y Otlet (Day, 2001), por citar dos figuras reconocidas, van a perfilar las bases teórico prácticas sobre las que se construye la Biblioteconomía del siglo XX. Por una parte, como técnica aplicada, deudora de los regímenes de control y eficiencia del ámbito de producción taylorista y fordista (Frohmann, 1994; Day, 1998)²⁸ y, por otra, del “cientifismo” de la época. En íntima relación con estos planteamientos y al mismo tiempo, el paradigma dominante, el positivista, constituirá el modelo para el plano teórico o de investigación al que se podrían adscribir figuras tan sobresaliente del campo como Otlet (Molina Campos, 1995 p. 37). Y se hace evidente esta tendencia en aquéllos países, como Norteamérica, en los que la Biblioteconomía se institucionaliza académicamente como disciplina a finales de siglo XIX (Budd, 1995; Orera, 2002).

Algunos enfoques sobre estos temas mantienen que el origen profesional de la Biblioteconomía habría marcado profundamente la investigación y la construcción del propio campo documental. Según estos presupuestos, las indagaciones posibles estarían muy condicionadas por la práctica profesional, tanto en la identificación de objetos de interés como la forma de su estudio: “la mayoría de los esfuerzos se han dirigido a intentar resolver problemas reales a costa de abandonar la teoría y el pensamiento crítico” (Fernández Molina, Moya Anegón, 2002, p. 242). Según estas consideraciones, la tendencia en el campo documental estaría, por tanto, muy ligada a la investigación aplicada, a la búsqueda de soluciones concretas, con predominio de metodologías históricas de carácter meramente descriptivo, y a técnicas cuantitativas²⁹ de análisis de datos (Delgado López Cozar, 2002). Todo lo cual traduciría un paradigma muy “profesionalista” que, en opinión de algunos académicos habría que superar para

²⁸ En 1911, Taylor, publica *The Principles of Scientific Management*; la obra exponía la idea de descomponer una tarea o un proceso en secuencias delimitadas con el fin de producir un objeto de manera más eficiente y controlada en una cadena de montaje (Frohmann, 1994, p. 124). Estos planteamientos tuvieron gran influencia en todas las áreas de trabajo, tanto materiales como intelectuales.

²⁹ Por supuestos, sería muy reduccionista pensar que todos los procedimientos cuantitativos se asocian al positivismo, pero la cuantificación sin un contexto de interpretación puede ser síntoma de una falacia positivista (Budd, 1995, p. 300). Los resultados de estudios cuantitativos precisan de interpretación pues los datos no aportan en sí mismos significados y causas entre las variables que se manejen.

conseguir un *status* más científico del campo documental (Delgado López-Cózar, 2000)³⁰.

Es conveniente recordar aquí las tesis que entienden la legitimación de un campo disciplinar desde una doble vertiente, tanto epistemológica como social (Bourdieu, 2005; Foucault, 1999). Al paradigma dominante se adecuará la incipiente Biblioteconomía moderna por razones de tipo intelectual, pero también de carácter sociológico, por cuanto los métodos de las ciencias valoradas socialmente, las ciencias “duras” (ciencias que se sustentan en el empirismo y las metodologías cuantitativas, fundamentalmente) aportan credibilidad al propio campo documental y *status* académico y reconocimiento a académicos e investigadores (Pawley, 1998; Day, 2000; Wiegand, 1999). Así, el paradigma positivista se configuró como hegemónico en la disciplina documental, aunque se ha ido matizando con el tiempo³¹, y el modelo biblioteconómico naciente fue incardinándose histórica y epistemológicamente de manera aparentemente cuasi “natural” en dicho esquema, como se abordará a continuación.

³⁰ A nuestro modo de ver, este panorama explicativo adolece de una separación, que estimamos poco rigurosa, entre praxis y teoría (considerada la primera como rutina sin base intelectual) al tiempo que obvia la historia de las bibliotecas y la del propio conocimiento. Como se ha puesto de manifiesto (Burke, 2002, p. 119 y ss), las bibliotecas tuvieron un papel relevante en los procesos modernos de sistematización del saber. La aplicación por parte de las bibliotecas de sistemas de clasificación, por ejemplo, no podría entenderse como una tarea “rutinaria” pues implicaba una sintonía y familiaridad con las formas de construir el saber de la época (deudoras, por otra parte, de las taxonomías biológicas) y, al mismo tiempo, un conocimiento de las categorías intelectuales que se utilizaban en las universidades para organizar la difusión del saber a través de la estructura de los curricula (Trivium y Quadrivium para el primer grado o licenciatura; Teología, Derecho y Medicina, para las facultades superiores). C. Gesner, a quien se atribuye la primera bibliografía impresa (1545), estaba interesado y era un especialista en clasificar tanto seres vivos como libros. El catálogo de la Biblioteca Bodleyana (1605) se organizaba en torno a cuatro grandes grupos, trasunto de la estructura curricular basada en un amplio grupo para las “artes” y las tres facultades superiores. Son algunos ejemplos que ponen de manifiesto que la Biblioteconomía, o la proto-biblioteconomía si convenimos que no existe Biblioteconomía como tal hasta su legitimación como campo disciplinar en el S. XIX (Orera Orera, 2002, p. 172; Molina Campos, 1995, p. 18 y ss), no puede considerarse como una praxis irreflexiva, sin más. A nuestro entender, se trata, más bien, de una práctica discursiva que ha contribuido a lo largo de su historia a la formación de las bases de lo que luego sería un campo disciplinar. La propuesta que mantiene tal separación praxis/teoría está, de facto, confirmando los intereses epistemológicos en la construcción del campo documental (al afirmar “la científicidad” como discurso moderno por excelencia) y también implicaciones no específicamente intelectuales, al tiempo que parece sugerir una jurisdicción especial para la teoría científica desconectada de una praxis profesional repetitiva.

³¹ Budd (1995) analiza cómo afecta el paradigma positivista al campo documental centrándose en sus fundamentos filosóficos y metodológicos. El autor cree que el *positivismo instrumental* sería el dominante en nuestros días. Propone paradigmas alternativos para fundamentar la disciplina como la fenomenología hermenéutica.

En la base conceptual del positivismo subyace la idea de la neutralidad y objetividad del conocimiento, de que existe una distancia epistemológica entre, por una parte un sujeto cognoscente y un *objeto*, una realidad concebida como exterior a él (compuesta por *factualidades*, susceptibles de observación, medida, cuantificación y control). Según esta línea argumentativa, el sujeto puede obtener, en esa relación con la realidad, conocimiento de los objetos para poder, en última instancia, controlar lo que le rodea. En este proceso, y desde esta perspectiva, la interpretación se concibe como subjetividad, de forma que no debe interferir en la dinámica de racionalidad aplicada. El investigador precisa, entre otras capacidades, poder re-presentar esas factualidades “objetivamente”, *in-formarlas*. De esta forma, mediante la re-presentación, el objeto que se estudia se convierte en una realidad susceptible de ser analizada, medida, controlada. Como puede apreciarse, en este proceso de codificación, de clasificación y de asignación de significados, los sistemas bibliotecarios y documentales cumplen un papel fundamental al intermediar entre la realidad y los sujetos, mediante el establecimiento de determinadas relaciones en el mundo del conocimiento a través de lenguajes estandarizados y procedimientos de normalización y control. A su vez, las dinámicas de control de la información producen más datos que entra en la cadena de producción científica. Es en este sentido en el que puede contemplarse las posiciones que articularon la comprensión de la documentación como condición para la producción de ciencia, como S. Briet, por ejemplo.

En este proceso de validación o “cientificación”, el discurso biblioteconómico positivista de mitad del siglo XX, en la inmediata posguerra, va a asociar información a conocimiento³² de manera que las técnicas documentales se presentan como premisas para la investigación, como *conditio sine qua non* para la generación o la posibilidad de ciencia³³, noción ésta, la ciencia, legitimadora por excelencia de la modernidad (Day, 2000)³⁴. Pero en esa asociación (proceso técnico-documental / generación de ciencia) la

³² De especial relevancia en este sentido tiene la obra de S. Briet (*Qu'est-ce que la Documentation?*, 1951), analizada por Day (2001).

³³ Podemos encontrar tesis similares en la literatura actual; así J. López Yepes (1981) afirma que “la Documentación aparece como la ciencia para la ciencia, en cuanto coadyuvadora a establecer las causas últimas de otras ciencias por medio de diferentes instrumentos ofrecidos a aquéllas” (Citado en Orera Orera, 1996, p. 41).

³⁴ La ciencia tiene un poder legitimador casi absoluto: J. Habermas advierte este punto cuando percibe que en nuestros días el conocimiento científico no se considera como *uno* entre otros posibles, se identifica ciencia con *el* conocimiento (Budd, 1995, p. 3003)

literatura disciplinar no se refiere al saber en general, sino aquel validado epistemológica y socialmente; es decir, el saber científico-técnico que se va a desplegar exponencialmente desde principios de siglo, y que constituye la base de un solvente desarrollo del capitalismo, sobre todo a partir del final de la II Guerra Mundial.

En esta andadura el amplio campo documental sufre rupturas y cambios, entre los que es relevante el surgimiento de la *Information Science*³⁵ en un deseo de diferenciarse de la *Librarianship*, término que contiene ecos de un saber aplicado o humanista, es decir, no “científico”. Este fenómeno se produce en Norte América, en el contexto de Guerra Fría y de fuerte competencia tecnológica entre los bloques enfrentados, a partir de un amplio corpus de conocimiento e investigación proveniente del periodo bélico y continuado con posterioridad en el marco de las necesidades del capitalismo, de la investigación militar, o la carrera espacial. Entre estos procesos de “cientificación” del campo de la *Library and Information Science* de la segunda mitad del siglo XX, cabe citar aquéllos que se llevan a cabo mediante procesos de reificación de la información que hunden sus raíces en las teorías de la comunicación desarrolladas por Shannon y Weaver en los años 40, teorías que, como se sabe, procedían de la matemática y de las ciencias de la computación y que influenciarán poderosamente el campo documental. Para estos autores, la “información” se define en términos físicos, cuantitativos, estadísticos; es una noción disociada de la cultura o de la construcción de sentido. La aproximación tecnicista a la naturaleza de la información a partir de la *conduit metaphor* (Day, 2001)³⁶ o el *cognitive view-point*³⁷ son buenos ejemplos (Frohmann, 1992). Es conveniente recordar aquí cómo la tecnología contribuye en gran medida a construir el concepto de información como cosa susceptible de medida, de representación, es decir, es un potente factor que ayuda a reificar o cosificar la noción.

³⁵ Es significativo que el *American Documentation Institute* (de 1932) modificara su nombre en 1967 y pasara a denominarse *American Society for Science Information* (Wiegand, 1999, p. 17).

³⁶ Este punto de vista entiende la información como puro mensaje entre emisor-receptor, que debe funcionar sin distorsiones; es un proceso que persigue la eficiencia comunicativa y el control. Esta metáfora representa la intención humana de dominar el entorno, la naturaleza, a la humanidad misma (Day, 2001).

³⁷ Frohmann (1992) entiende que la fuerza retórica del “punto de vista cognitivo” reside en la asimilación de la comprensión humana, y la producción y uso de textos, a procesos que implican objetos naturales y se describen como acontecimientos científicos, objetivos (así, una persona asimilando información no distaría de una ameba absorbiendo nutrientes).

En este proceso de “objetivación” de la realidad, considerada como conjunto de “factualidades”, se produce, de hecho, una reducción, un constreñimiento que afecta al lenguaje, al sujeto, a la historia o al conocimiento (Day, 2001).

Desde esta perspectiva positivista, el conocimiento se va a asociar a aquel con capacidad de ser medido o in-formado, representado; de ahí que en la actualidad en el discurso hegemónico se encuentre presente esa ambigüedad información/conocimiento. El lenguaje, por otra parte, se estandariza, se intenta normalizar para eliminar, lo que el enfoque tecnicista denomina, “ruido”, o sea, la ambigüedad asociada a los procesos comunicativos entre humanos; es decir, aquello que no resulta útil en un marco de pragmatismo y eficiencia. Por otra parte, la tecnología condicionará altamente la conceptualización de la información en función de la capacidad de almacenamiento, manipulación o recuperación. Esta visión presupone, también, que emisor y receptor deben “normalizarse” para que ese flujo informativo no se cortocircuite, para que la intencionalidad semántica del emisor conecte con la receptividad del destinatario del mensaje.

Se va a propiciar así una dinámica, para atender las necesidades de producción antedichas, que incluye la necesidad de procesos ágiles de control y recuperación de información científico-técnica, en la que la nación que dirige el mundo a partir de la II Guerra Mundial, y que desarrolla una de las Biblioteconomías más influyentes del siglo XX, invierte grandes sumas (Molina Campos, 1995, p. 67 y ss). Así, otro tipo de saberes, culturales, humanísticos, críticos, etc., pierden consideración social y económica al mismo tiempo que bibliotecarios o documentalistas, en función de su jurisdicción sobre saberes humanísticos o técnicos, adquieren más o menos reconocimiento social (Wiegand, 1999). Conviene recordar aquí que el estatuto del saber en la posmodernidad quedó meridianamente reflejado por Lyotard (2000, p. 94-95):

La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionalista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces significa: ¿se puede vender? Y en el contexto de argumentación del poder: ¿es eficaz?

Estos acontecimientos forman parte de un proceso de ruptura, o de una mutación, por el que la Biblioteconomía, considerada antropológica y cultural, deviene explícitamente en praxis tecnocrática, sobre la base de saberes de aplicación técnico-científica, sobre todo

a partir de los años 70 del pasado siglo, que sirve de soporte a las necesidades del capitalismo (Molina Campos, 1993)³⁸.

Sobre un impresionante incremento material, nunca alcanzado antes, la humanidad justifica el progreso científico técnico y el avance teleológico de las sociedades. Sin embargo, el discurso sobre el “progreso” suele mostrarse cerrado, no alude al coste en términos materiales, sociales, ambientales o morales de las aplicaciones de la ciencia y la técnica (Marcuse, 1985). La identificación de progreso social con desarrollo tecnológico y científico constituye uno de las narrativas más eficaces de la modernidad y de la que se ha servido, y se sirve, el mundo bibliotecario. Sin embargo, es un relato que ha sido ampliamente cuestionada tanto desde la teoría crítica (Horkheimer, Adorno, 1998; Marcuse, 1985) como desde posiciones posmodernas (Lyotard, 2000).

Si se contempla la Biblioteconomía moderna en este marco “científico” de la modernidad, en el que se cobija y desde el que construye su propio discurso como mecanismo de validación y legitimación, podrían identificarse algunos ejes de este imaginario: el campo documental participa, mediante la sistematización del saber y su difusión, en la educación de la ciudadanía; es parte importante en el progreso económico y en la modernización de la nación al tiempo que contribuye al mantenimiento del orden social. P. Otlet, por ejemplo, uno de los fundadores del campo documental, encarna muy bien la idea moderna de *redención* laica de la sociedad mediante una racional organización y distribución del conocimiento en el mundo (Day, 2001).

Si damos un salto de la modernidad a la posmodernidad, podrían adelantarse ciertos paralelismos en relación con los discursos que articulan la contribución de la Biblioteconomía a la sociedad, y por consiguiente la justificarían. Si en la modernidad la gran narrativa biblioteconómica se sancionaba por su cooperación en la formación del capitalismo y el progreso de los Estado-nación, en la sociedad posmoderna (en la que se

³⁸ Es conveniente precisar que las dinámicas a que nos referimos suponen una profundización en las anteriormente existentes. Como observa Buschman para el contexto americano “we must first recognize that there was no “golden age” of American public libraries or education essentially free of business interests and advertising material. It simply never existed”; el autor sugiere que las prácticas comerciales, o la generosidad empresarial y sus influencias, no es algo reciente: antes Carnegie ahora Gates o McDonalds. Lo “nuevo” es la centralidad monopolística de la racionalidad económica (Buschman, 2013, p. 7-8).

reconfigura el Estado como agente que garantiza y promueve la competencia y en la que la realidad dominante es el *mercado*) el discurso profesional subraya “el acceso a la información” como elemento medular para la construcción y difusión de un conocimiento valorado por su valor de cambio. De nuevo, las prácticas discursivas predominantes del campo disciplinar se parapetan bajo el paraguas del discurso hegemónico que sustenta el capitalismo cognitivo o la “economía del conocimiento”. Podría avanzarse que se produce una actualización de los postulados fundadores del campo a partir de la tecnología informacional, como observa Day, legitimando el desarrollo del capitalismo actual:

Today, Otlet’s and Briet’s rhetoric and arguments continue in government and industry announcements that information and communication technologies lead to global economic, social, and cultural development as well as to international understanding; that a universal network of information standards leads to “bringing the world together” in an age of dynamic and flexible production; and that information and communication technologies in the “information age” will lead to greater international justice, peace, and community (Day, 2001, p. 35).

2.5.2.- Predominio del positivismo

Estos breves trazos sobre los orígenes y cimentación epistemológica del campo profesional pretenden contribuir a comprender su evolución y su estructura en cuanto a los objetos de interés y los métodos que se han elegido, o eligen preponderantemente, para abordar su estudio y construcción, pues entre ambos, objeto y forma de abordarlo, se establece una estrecha relación³⁹. Como hemos visto, la forja del campo es deudora de lo cuantitativo y lo técnico: ese era el objetivo de las medidas de “cientificación” llevadas a cabo en los años 30 del siglo XX, en el marco de la Universidad de Chicago, la *Graduate Library School*, que tenía como objetivo el incremento de métodos cuantitativos en el campo disciplinar (Wiegand, 1999, p. 10; Budd, Raber, 1998, p. 65). Dinámicas de legitimación científica que continuaron en la segunda mitad del XX, como hemos visto. En la Europa de la posguerra de los años 50 del siglo pasado, se propiciará también un proceso de validación del saber científico-técnico, un saber experto asociado a las necesidades de la economía; en este sentido la OCDE, que nace en 1960, comienza a impulsar políticas que asocian la inversión en educación con el

³⁹ Budd (1995) mantiene que la fuerte raigambre positivista del campo (*Library and Information Science*) determina la dificultad de preguntarse por la esencia de los elementos que lo componen. Reformar la epistemología implica que la investigación se haga otras preguntas y se aborden como objetos a investigar de forma diferente.

crecimiento económico, en la línea de las tesis que luego se identifican con el “capital humano” (Tröhler, 2009).

Por otra parte, las prácticas discursivas bibliotecarias, eminentemente técnicas y burocráticas, han evolucionado hacia el *management* de la eficiencia⁴⁰ en los marcos posmodernos del capitalismo tardío: desde los años 80 del siglo pasado se sucedería una nueva ola de retórica organizacional basada en la calidad legitimada por la necesidad de competencia global (Day, 1998). Desde entonces se ha producido, efectivamente, un gran viraje hacia lo tecnocrático, una mutación, desde la perspectiva de algunos teóricos:

Un radical desplazamiento de los fundamentos antropológico culturales de la ciencia bibliotecaria a favor de la absoluta tecnificación de la comunicación humana reducida a sus efectos prácticos; es decir, una extensión del “eficaz” tecnocratismo desde los ámbitos político y económico hasta los ámbitos antropológico y cultural; no se trata de un aprovechamiento de las pujantes técnicas para la optimización de los servicios bibliotecarios sino de una presuntuosa sustitución, o peor aún, de una entera mutación de la biblioteca mediante la supresión de sus funciones específicas (Molina Campos, 1993, p. 45).

Es conveniente considerar aquí el radical impacto que supone para el desarrollo del conocimiento los parámetros de eficiencia derivados de la extensión de la racionalidad económica fuera de los ámbitos de la economía desde la inmediata posguerra (Foucault, 2009). En la segunda mitad del siglo XX se asiste, de manera general, es decir considerando la orientación del saber en su conjunto, a cambios profundos derivados de las necesidades del sistema productivo, que se desarrollan en los países avanzados, y que afectan a las fronteras y a los contenidos de los campos disciplinares a partir de dos fuerzas que operan en el mundo del conocimiento. La tecnológica electrónica y la orientación del saber hacia el mercado (“la ciencia que sale al mercado”, Gibbons et al, 1997, p. 122)⁴¹, son dos fenómenos que habrá que tener en cuenta en la redefinición del

⁴⁰ La creencia en la objetividad de la cuantificación es una de sus claves "This approach assumes that careful scientific study can construct accurate measures of "effectiveness", which library managers can use to meet library goals and objectives. Decision making is perhaps the key managerial activity" (Pawley, 1998, p. 130-131).

⁴¹ Los autores (Gibbons, et al., 1997) identifican dos modelos de generación de conocimiento; uno enmarcado en la academia y en los contextos disciplinares (modelo 1) y otro, nuevo, (modelo 2), que surge de la relación entre diferentes instituciones públicas, privadas, empresas, de carácter eminentemente transdisciplinar. El primero se desarrolla dentro de un margen de relativa autonomía y libertad intelectual

perfil de las disciplinas, las prácticas discursivas o las subjetividades. Lyotard reflejaba programáticamente la nueva condición del saber en la posmodernidad: "El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su "valor de uso" (Lyotard, 2000, p. 16).

Así, en la actualidad, el paradigma dominante⁴² concibe la biblioteca como un ámbito eminentemente tecnológico en el que se ha de perfilar al consumidor y *cliente* para estudiar sus necesidades y adecuarse a ellas buscando su satisfacción. Es decir, podría enmarcarse en el paradigma tecno-economicista (Gibbons, et al., p. 165) profusamente extendido a partir de las prácticas político-económicas del neoliberalismo.

Si nos situamos en el sistema educativo universitario, habrá que tener en cuenta que las bibliotecas académicas forman parte de instituciones mediatizadas para competir en un mercado global. Las prácticas discursivas dominantes, que, *grosso modo*, podrían reflejarse en el eficientismo economicista y las técnicas de *gestión de calidad*, basadas en sistemas de organización empresarial, piensan en un medio que debe imbricarse en el mercado mediante estudios específicos para ubicar productos o adquirir liderazgo, donde la promoción y la competencia son obligadas; o en servicios en los que la cuantificación y la evaluación determinan las actividades y los fines de dichos servicios. Estos procesos se sustentan en centros de interés que suelen abordarse mediante métodos, principalmente, de tipo cuantitativo, como por ejemplo la mayor parte de los procedimientos y resultados biblioteconómicos a los que se aplica una medición sistemática (Budd, 1997, p. 316).

Estas dinámicas encajan en la lógica de funcionamiento eficiente de las organizaciones de la posmodernidad que necesitan justificar su eficacia económica (*accountability*)

y es validado por pares, mientras que el modelo 2 se financia con la finalidad de resolver problemas concretos, debe ser un conocimiento aplicable, está sujeto a su rentabilidad económica y su validez ya no se mide por parámetros estrictamente intelectuales. Obviamente, el segundo modelo es el que se extiende a partir de las necesidades del capitalismo contemporáneo. Se mostrará especialmente evidente en las políticas promovidas desde la Unión Europea, como el EEIS.

⁴² Un paradigma que combina simbióticamente la visión tecnócrata y la visión mercantil, es decir, cierta asunción acrítica de la tecnología junto con la idea de información considerada en cuanto a su valor de cambio, frente a las tesis que conciben la información como bien público (Harris, Hannah, Harris, 1998, p. 74 y ss).

mediante la exposición positivista de sus consecuciones o rendimientos⁴³. De nuevo recurrimos a Lyotard para reflejar el cambio de rol que en el nuevo capitalismo asume la universidad : “Las universidades y las instituciones de enseñanza superior son de ahora en adelante solicitadas para que refuercen sus competencias, y no sus ideas” (Lyotard, 2000, p. 90). Si se tienen en cuenta las dinámicas generalizadas de evaluación⁴⁴ de la ciencia y la productividad de los investigadores y académicos, el positivismo es un rasgo sobresaliente. Sin duda, también están contribuyendo al surgimiento de ramas de la Biblioteconomía, como la Bibliometría, o la Altmetría, de gran peso en el campo. Todo lo cual coadyuva a una identificación de la ciencia con la cuantificación y la tecnificación informativa, favoreciendo las posturas epistemológicas positivistas y las metodologías cuantitativas. El paradigma dominante se completaría con la omnipresencia de la tecnología en la educación en general o en el campo documental, en particular, un campo muy poroso a influencias sociales externas como se ha comentado⁴⁵. Es conveniente tener en cuenta que en el último tercio del siglo XX la tecnología se constituye en un potente mediador que refuerza el estatuto del saber empírico al constituirse en garante del saber, al aportar “pruebas”: la eficiencia, así, legitima el conocimiento considerado verdadero, objetivo (Lyotard, 2000, p. 84).

En resumen, cabe inferir que el predominio del modelo positivista, como marco epistemológico de referencia a menudo implícito (Budd, 1995; Radford, Budd, 1997), podría atribuirse a la hegemonía científica de esta corriente a partir del XIX y, al mismo tiempo, a los intereses específicos de la comunidad disciplinar. Como explica Dick:

Why any epistemology may predominate at a given time cannot be fully explained, but it appears to be one aspect of the prevailing or predominant

⁴³ En primer lugar, para obtener los datos, las tareas que se desarrollan deben ser objeto de protocolo, “traducidas” (como en los procedimientos de las fábricas de automóviles de Taylor) a procesos medibles y cuantificables para ser “visibilizadas” (préstamos, uso de salas, utilización de recursos informáticos, número de actividades formativas, etc.). Este proceso implica que aquellas tareas o procesos que no pueden “traducirse” o medirse no son tenidas en cuenta; es más, la configuración de los servicios informativos se ve determinada por los procesos de evaluación, cada vez más, a cargo de entidades externas. Sin embargo, a pesar de su positivismo, estamos de acuerdo con Budd cuando cuestiona la relación de estas medidas con el aprendizaje, la investigación o la actividad intelectual en general, como pretenden demostrar (Budd, 1997, p. 317).

⁴⁴ Nos referimos obviamente a la evaluación de la calidad de publicaciones basadas en la cuantificación de citas, valoraciones a partir de los indicadores de impacto, etc.

⁴⁵ Como sostiene el autor, la tecnología no es que inflencie el campo, lo define: “The “Information Science” that has developed in the last years of the twentieth century constitutes an arena of study in which the technology to which it is harnessed defines the field” (Wiegand, 1999, p. 24).

temperament. Its alliance with other powerful social forces favors its appearance as natural, inevitable and unchallengeable (Dick, 1999, p. 312).

Estas breves consideraciones de carácter epistemológico e histórico pretenden contribuir a comprender por qué los métodos cualitativos, en general, o el análisis de discurso, en particular, se utilizan en menor medida en el campo documental; obviamente, esta cuestión tiene que ver con la capacidad de contemplar otros objetos de investigación que contribuyan a comprender las contradicciones de la organización bibliotecaria y la disciplina, así como los discursos que producen, de forma paralela a cómo se ha abordado la escuela⁴⁶, por ejemplo. De esta forma, adquieren sentido las perspectivas que contemplan el corpus disciplinar y profesional como una formación discursiva autovalidante, y excluyente, a partir de tendencias que producen lo que se ha descrito por relevantes autores como “visión de túnel” y “agujeros ciegos”⁴⁷. En cualquier caso, el bajo uso de métodos cualitativos no es específico de un país ya que se considera común en geografías diversas (Talja, 1999; Morena de Diago, 2013).

Se podría resumir, de manera muy esquemática, el marco epistemológico dominante como deudor del paradigma positivista, de modelos de investigación cuantitativos y descriptivos, enfocados a la acción o muy ligados a la praxis profesional; en los últimos treinta años la incidencia del uso de la tecnología, la denominada *gestión de calidad* y los análisis enfocados al *cliente* han sido centros privilegiados de atención que identifican objetos de estudio susceptibles de calculabilidad y medición asociados a lo

⁴⁶ Las instituciones que surgen con el pensamiento ilustrado, como la escuela, la fábrica o la biblioteca, son ciertamente poliédricas. La escuela ha sido mostrada como proyecto civilizador de la modernidad pero también ha sido desvelada como proceso *disciplinador* de formación de subjetividades y de control por excelencia (Foucault, 1996; Lerena, 2005; Bernstein, 1993). La biblioteca, sin embargo, apenas cuenta con análisis que centren la atención en su papel transmisor de la cultura y el pensamiento dominantes o como instancia de control. La literatura científica norteamericana cuenta con estudios sobre los roles diversos que juega la biblioteca en la modernidad. M. Harris (1973) y su análisis de la Biblioteca Pública de Boston como institución de control de la inmigración fue uno de los pioneros (Wiegand, 1999, p. 19). Frohmann (1994) aborda la cara oscura de la biblioteca al analizar las prácticas de selección de obras (*Best Books*) de Dewey. Day (2001) deconstruye la neutralidad del discurso disciplinar. Jesus (2014) analiza la biblioteca como institución *opresiva* al sustentar prácticas discursivas dominantes a lo largo de la historia (esclavitud, genocidio, supremacía blanca) que cuestionan ampliamente la idea de neutralidad de la institución, etc.

⁴⁷ A este propósito afirma el autor: “One gets the impression of a profession trapped in its own discursive formations, where members speak mostly to each other and where connection between power and knowledge that affect issues as race, class, age and genre, among others, are either invisible or ignored. One also gets the impression of a profession much more interested in process and structures than in people. Tunnel vision and blind spots” (Wiegand, 1999, p. 24).

científico. En cuanto a las técnicas de análisis de datos, prevalecen las cuantitativas, con un amplio uso de la encuesta.

2.5.3.- Investigación cualitativa en el campo documental.

No obstante la existencia de marcos conceptuales dominantes, y contextos sociales e institucionales en los que es preeminente el saber empírico, cuantitativo y eficiente, es preciso señalar que en el ámbito disciplinar están presentes otras perspectivas de construcción de conocimiento que coexisten con los marcos epistemológicos mayoritarios⁴⁸. Desde estas posiciones se proponen otros objetos de análisis o formas distintas de abordar su estudio como veremos; a menudo, también, se cuestionan los propios marcos en que se desenvuelven el campo y la profesión. Entre las técnicas cualitativas se incluyen las conversacionales (entrevistas), las observacionales y las documentales, entre las que algunos autores sitúan el análisis del discurso (Morena de Diago, 2013, p. 48). Una perspectiva más amplia tiene en cuenta la hermenéutica, la historia crítica, la teoría crítica, el análisis del discurso o la filosofía como medios para abordar el estudio del campo y que reivindican la utilidad de marcos conceptuales interdisciplinares a partir de investigaciones de autores con importante presencia en la ciencia social, como M. Foucault (Radford, 1992; 2003; Wiegand, 1999), J. Habermas (Budd, 1995), Freire, Giroux, (Accardi, Drabinski, Kumbier, 2010), etc. Estos enfoques permiten problematizar, revisar o completar aspectos esenciales del campo documental y su investigación, como las implicaciones de los marcos epistemológicos en la formación de las prácticas discursivas y, por tanto, en la construcción del conocimiento documental y en la formación de los valores y subjetividades de profesionales o académicos (Budd, 1995; Pawley, 2005; Wiegand, 1999; Day, 2001; Radford, Budd, 1997; Dick, 1999; Accardi, Dravinski, Kumbier, 2010; Leckie, Given, Buschman, 2010; Leckie, Buschman, 2009).

Si nos centramos en el mundo anglosajón, o más bien norteamericano, la literatura científica publicada pone de manifiesto la atención prestada a zonas poco transitadas del campo profesional, así como el aumento del interés por los abordajes intelectuales de carácter cualitativo (Morena de Diago, 2013). A finales del siglo pasado se producen

⁴⁸ Para Dick habría dos grandes tradiciones epistemológicas en tensión dentro el campo de la *Library and Information Science*: la científica y la hermenéutica; en la primera priman las epistemologías positivistas y en la segunda, las constructivistas (Dick, 1999, p. 312).

cambios en este sentido, derivados, según algunas interpretaciones, del interés por estudiar a los usuarios (Borrego Huerta, 1999). Para algunos autores, los años 80 de la pasada centuria habrían supuesto cierto declive del paradigma dominante (el positivismo), hecho que habría dejado espacio en el campo a las corrientes cognitivistas de los años 70 y a otras, más recientes, que conceden importancia a lo social, cultural, contextual, la interpretación histórica, etc., entre las que destacarían la hermenéutica (Fernández Molina, Moya Anegón, 2002, p. 246). En este sentido, a finales del siglo pasado, algunos autores reflexionaban sobre la coexistencia de diferentes estrategias en el campo: “Hermeneutics, phenomenology, general systems theory, symbolic interactionism, decision theory, existentialism, structural-functionalism, cognitive science, or philosophy of language, to name just a few of the theoretical models on current exhibit in LIS research literature” (Frohmann, 1992, p. 366).

Publicaciones científicas de prestigio, como *Library Quarterly*⁴⁹, o *Library Trends*⁵⁰, publicaron monográficos orientados a las metodologías cualitativas, lo que permite pensar en la preocupación que subyacía a la revisión epistemológica del campo y en la conveniencia de replantear la adopción de perspectivas más analíticas e interpretativas que se habían desarrollado y se estaban trabajando en otras disciplinas desde los años 70 del siglo XX.⁵¹ Esta curiosidad compartida con otros campos de conocimiento se

⁴⁹ 1993, v. 63, 4.

⁵⁰ 1998, v. 46, 4.

⁵¹ Destacamos algunos trabajos que inciden en el uso de metodologías cualitativas. En primer lugar, una monografía colectiva (Leckie, Given, Buschman, 2010) que recoge propuestas teóricas y metodológicas de carácter interdisciplinar para utilizarse en el campo biblioteconómico, que evidencia, a nuestro entender, la cristalización de posiciones alternativas a las líneas de pensamiento dominantes en la disciplina que llevan gestándose hace algunas décadas y que se materializan en esta obra mediante propuestas específicas. Así, se defiende el conocimiento y la producción intelectual de autores que han tenido un amplio eco en otras disciplinas del campo social al tiempo que se valora la posibilidad de su uso en la disciplina documental. Nos estamos refiriendo a pensadores de la talla de P. Bourdieu, M. Foucault, P. Freire, J. Habermas, H. Giroux, por tan sólo citar algunos, ampliamente conocidos que han sido y son fundamentales en el devenir intelectual de disciplinas diversas, especialmente sociales. La obra aporta una amplia bibliografía sobre la investigación documental que se viene desarrollando a partir del uso de herramientas conceptuales y marcos de interpretación procedentes de un amplio espectro disciplinar (Sociología, Filosofía, Educación, Historia, etc.) que se recoge bajo el común genérico de teoría crítica y que muestra hasta qué punto los límites entre campos constituyen construcciones humanas que invitan al reto de intentar superarlos.

En segundo lugar, es preciso hacer mención de otro exponente literario que evidencia la posibilidad de enfoques alternativos a la preeminencia cuantitativa y que da cuenta de la coexistencia de diferentes propuestas discursiva del campo: se trata de otra monografía colectiva que recoge investigaciones sobre uno de los ejes vertebradores de la sociedad posmoderna en general y de la profesión bibliotecaria en particular, como es la tecnología electrónica que es capaz de condicionar sustancialmente el campo

traduce en un incremento, en torno a los años 80 de la centuria pasada, de producción intelectual que utiliza técnicas cualitativas (Muela Meza, 2006). La *International Conference on Conceptions of Library and Information Science*, Tampere (Finlandia), 1991, se hacía eco de esta meditación sobre las metodologías cualitativas/cuantitativas en el campo de la *Library and Information Science*. No obstante, como tendremos ocasión de ver, dentro de la investigación cualitativa el análisis de discurso no es un procedimiento mayoritariamente utilizado, como ya exponía Frohmann, uno de sus introductores (Frohmann, 1994).

2.5.4.- Análisis del discurso y campo documental.

El análisis del discurso ha sido ampliamente utilizado en el campo de las ciencias sociales, en áreas como lingüística o comunicación, estudios culturales, etc., desde el último tercio de la centuria pasada. Precisamente, dentro de la producción cultural de la posmodernidad hay cierto consenso a la hora de valorar la obra de Said (2014, publicada originalmente en 1978) como un referente en el ámbito de los estudios culturales al ratificar el análisis del discurso como una potente herramienta de investigación multidisciplinar⁵².

En el campo educativo han adquirido relevancia los análisis que tienen por objeto el fenómeno educativo a través de sus prácticas discursivas específicas al rastrear su genealogía histórica y social de manera que puedan comprenderse en su sentido pleno,

documental (Leckie, Buschman, 2009). En el conjunto de aportaciones se pone de manifiesto que la tecnología puede ser objeto de reflexión y análisis pues se constituye en un mecanismo de amplio calado capaz de reconfigurar las prácticas materiales, los sujetos y sus relaciones, los conocimientos o los valores de los profesionales.

Finalmente, nos referiremos a otro trabajo coral (Accardi, Dravinski, Kumbier, 2010) centrado en una de las facetas de más interés actual dentro de la profesión y del campo documental cual es la instrucción bibliotecaria. Sobre este documento y las tesis que plantea volveremos a lo largo de esta investigación pues se centra en nuestro objeto de estudio, es decir, la alfabetización informacional. Ahora tratamos de significar que constituye otro modelo de investigación cualitativa que utiliza el análisis crítico como método de aproximación a la educación bibliotecaria. La presencia de la interdisciplinariedad es otra constante: así, investigaciones del campo educativo como las obras de H. Giroux, P. Freire sirven de fundamento para valorar y reflexionar sobre normas y procedimientos de extensión global, como los estándares de la *Association of College & Research Libraries*.

⁵² La obra de Said puso de manifiesto la validez de un procedimiento capaz de deconstruir una eficaz narrativa sobre “Oriente” generada en la modernidad desde el Occidente colonizador. Un discurso, “Oriente”, que contribuye a conformar una realidad y una identidad, “el otro”, la esencia oriental, a la justa medida de la superioridad de las metrópolis y a legitimar una política de dominación occidental. La investigación arqueológica de Said puso de manifiesto la entidad social del discurso al articular una determinada relación de fuerzas y a la hora de contribuir a generar unos vínculos específicos entre sujetos. El discurso se constituye en un *régimen de verdad* que crea “Oriente” y en un dispositivo de control que revela la íntima relación entre el saber y el poder.

más allá de la aparente transparencia de la actividad educativa (Apple, 1987; Bernstein, 1993; Bourdieu, 2001; Foucault, 1996). En este campo, los análisis relativos al “currículum oculto” podrían servirnos como ejemplo para entrever la capacidad de los procedimientos que contemplan la interrelación de elementos de las prácticas discursivas para desvelar significaciones, relaciones sociales, valores, etc. que están presentes en la práctica educativa, aunque ocultos en el currículum oficial⁵³.

Otro tanto ocurre con las prácticas discursivas académicas o profesionales en las que buena parte del corpus de conocimientos, creencias, valores, etc., suele identificarse y legitimarse como “competencia profesional”, de forma que escapa al escrutinio y el cuestionamiento (Day, 2000); en estos contextos no es inhabitual que la asunción de la ideología del discurso dominante se asocie a la adquisición de las competencias precisas para operar en una institución⁵⁴. El análisis del discurso permite poner de manifiesto las asunciones a partir de las cuales se construyen las formaciones discursivas y evidenciar sus contradicciones.

Las investigaciones llevadas a cabo por Mattelart (2002, 2005, 2007) son un modelo de análisis histórico genealógico del constructo *sociedad de la información*, que tendremos ocasión de ampliar. Mattelart explica la necesidad de “desnaturalizar” un discurso que se muestra como obvio y positivo por parte de los agentes sociales que lo han construido para coadyuvar a su aceptación social:

Una de las tareas prioritarias es la crítica al léxico de la *sociedad de la información*, una noción que se ha impuesto como de sentido común a espaldas de la esfera pública. La fulgurante naturalización de este vocabulario incita a redoblar la vigilancia (Mattelart, 2005, p. 50).

⁵³ Para aproximarnos a esta idea puede ser de utilidad la distinción que hace Bernstein (1993) respecto de la estructura del discurso pedagógico; según este autor, aquél se desarrolla a partir de dos fuerzas: por una parte, un discurso regulador que tiene que ver con el rol de la pedagogía para construir relaciones sociales y de orden; por otra, un discurso instruccional que se relaciona con la pedagogía como transmisora de conocimientos; de ambos, la fuerza dominante es el discurso regulador que no es evidente, es el currículum oculto (*hidden curriculum*).

⁵⁴ Por ejemplo, en los ámbitos informativo, bibliotecario o documental la idea de “neutralidad” es una creencia profundamente arraigada que se halla “incrustada” en el saber competencial profesional, aún cuando la investigación sobre este tema demuestre lo contrario: Wiegand, (1999) por ejemplo, expone la no neutralidad de buena parte del mundo bibliotecario en la época de la “caza de brujas” de Mcarthy. Molina Campos (1993) repasa la historia del mundo del libro y las bibliotecas y la conclusión puede ser similar.

Ya en el campo documental, se reconocen dos grandes bloques de métodos de análisis de discurso según primen aspectos lingüísticos o sociales en el proceso de estudio, de manera que ambos se consideran válidos en el campo bibliotecario (Budd, 2006).

Frohmann, uno de los autores más reconocidos en el uso de este método, sostiene que es un procedimiento multidisciplinar muy recomendable y relativamente nuevo en el campo: el análisis del discurso transgrede en la elección de datos las fronteras familiares entre la tradicional oposición académico/no académico, profesional/no profesional, investigación/ no investigación (Frohmann, 1994, p. 124), precisamente porque contempla la relación dialéctica entre diferentes elementos del discurso.

El autor subraya las implicaciones de tipo social, académico, político, etc., de diferentes formaciones discursivas del campo así como la pertinencia de sus análisis:

To treat LIS theoretical discourses as phenomena, to concentrate on their existence rather than to contest their truth or meaning, allows us to situate their claims in an historical context, bringing to light the politics involved in the construction and interpretation of their fundamental concepts. Information, information needs, knowledge organization, and other fundamental LIS concepts do not denote simply given and unproblematic notions divorced from specific interests (Frohmann, 1992, p. 368).

La literatura que se sirve de procedimientos de estudio de carácter interpretativos, como el análisis crítico del discurso, hemos detectado que ha tenido cierto eco y uso en Norteamérica, sobre todo en el último cuarto del siglo XX y el siglo XXI, a juzgar por la investigación publicada que hemos podido consultar. Precisamente en un país que constituye el centro del poder económico y político y en el que las políticas neoliberales se ensayan en los años 80 del siglo XX. En esta literatura centraremos nuestra atención.

2.5.5.- Contexto de emergencia de los estudios sobre el discurso.

El marco podría definirse como aquel en el que se producen grandes convulsiones derivadas del paso de la producción fordista a otra fase del sistema económico, que ha sido denominado por algunos teóricos *capitalismo cognitivo*⁵⁵, apoyado en discursos

⁵⁵ Avanzamos una somera definición de este concepto que se ampliará en un apartado específico del trabajo. El capitalismo cognitivo se constituye en una fase del sistema en el que la producción y control del conocimiento se convierte en la apuesta de valorización del capital; es decir es la explotación de los productos derivados de la inteligencia, la capacidad de creatividad y de comunicación de las personas lo que pone a producir (Fumagalli, 2010).

tales como *sociedad de la información* y el conocimiento⁵⁶. Se trata de un marco en el que se produce una hegemonía en cuanto a la producción de representaciones de manera que “la importancia del mercado constituye el criterio clave de orientación para la selección de los discursos, su investigación, su núcleo central y su relación mutua” (Bernstein, 1993, p. 159).

Este complejo escenario del último tercio de la centuria pasada es el caldo de cultivo en el que surge investigación que utiliza el análisis del discurso como método para abordar y reflexionar sobre diferentes temas del campo y la profesión. Estos fenómenos parecen confirmar las teorías sobre la formación de los campos de conocimiento según las cuales los momentos de crisis son especialmente propicios para replantear, clarificar, revisar o cuestionar las prácticas discursivas vigentes en campos con un bajo perfil epistemológico (Day, 1998)

En realidad, el imaginario que proyecta la *sociedad de la información* y el conocimiento (con la centralidad de dos vectores potentes, la tecnología y la información) afectará profundamente al mundo bibliotecario: tanto en la concepción sustancial de su ser disciplinar y profesional como en su función en la sociedad. El paradigma dominante, en un entorno de economía política neoliberal, se trasluce en la concepción de la información como un artículo más, susceptible de venderse y comprarse. El saber es tratado como mercancía que debe fluir como cualquier otra para producir valor: “en realidad el saber no es como el dinero, es dinero”, subraya Bernstein (1993, p. 160). El enjuiciamiento de este escenario, como reto y amenaza, se resuelve, en parte, mediante la asunción del imaginario principal, lo que implicará la ruptura con la visión biblioteconómica tradicional (Harris, Hannah, Harris, 1998, cap. 4).

⁵⁶ Ya se han comentado previamente nuestras prevenciones con respecto a esta noción hegemónica e ideológica: en ella se velan las relaciones con los intereses de los grupos sociales que lo producen (oligopolios tecnológicos y de la información, intereses corporativos, etc.) y divulgan en su propio beneficio; sin embargo es presentada como un concepto “neutro” y de igual interés para la sociedad del capitalismo posmoderno en su conjunto. Por razones de clarificación, aquí utilizaremos la noción *capitalismo cognitivo* (Blondeau, 2004; Fumagalli, 2010), “sociedades de control” desde la óptica biopolítica de M. Foucault (2009), o nociones como “modo de dominación gestor” (Bolstanski, 2014) pues nos parecen más útiles a la hora de problematizar las contradicciones de las sociedades actuales.

Las tesis dominantes, no obstante, serán tanto asumidas y apoyadas como criticadas y resistidas en el campo profesional y disciplinar (Day, 1998)⁵⁷.

Las prácticas discursivas bibliotecarias absorben, o recontextualizan, las tesis que se alinean con la lógica cultural del capitalismo tardío, legitimadas, en buena medida, por la asunción dentro del campo de las corrientes teóricas que cosificaban la información. Estas posiciones se muestran desde el campo profesional como necesidad de supervivencia en la *sociedad de la información* y como una opción de progreso, frente a la biblioteconomía tradicional, percibida y explicada como deudora de un orden social y económico obsoleto. Se evidencian así, las implicaciones sociales, profesionales, de formación de subjetividades, etc., de las construcciones teóricas que se van tejiendo alrededor de la noción *información*⁵⁸:

On an conceptual level, the shift in LIS' theoretical focus from knowledge to information, conceived of as more a commodity than as a public resource, narrow the range of professional concerns to technical matters of efficiency, speed, and control and often neglects issues of social justice and free access (Dick, 1999, p.314).

Frente a las posiciones institucionales, se sitúan las prácticas y discursos que se alinean con las tesis modernas que apoyan la idea de información como bien público, factor importante para la distribución de saber, construcción de la esfera pública, etc. (Harris, Hannah, Harris, 1998). Por supuesto, esta diferenciación diáfana, simple, puede ser un medio para abordar el estudio de la producción científica, pero la realidad social, uno de cuyos elementos es la producción de significaciones, se presenta difusa, contradictoria. Por ejemplo, no es inhabitual que la literatura que podría incluirse en el apartado “posmoderno” (por los planteamientos que se defienden en ellos) sean, paradójicamente, “premodernos”: en el sentido de que, en ocasiones, sustentan una fe utópica en la trascendencia del mercado como racionalidad y en la tecnología como agente de cambio de la sociedad y de la humanidad; de tal forma que se produce una

⁵⁷ Así, por ejemplo, es todo un síntoma que una publicación periódica de las características de *Progressive Librarian* surja en 1990 en Norteamérica, en un momento de auge de las políticas neoliberales, como respuesta o alegato frente a la extensión de los procesos de mercado, la asunción acrítica de la tecnología en el campo bibliotecario, la pérdida de responsabilidad social de la biblioteconomía, la reificación del conocimiento, la relegación del saber humanístico y crítico o el olvido del discurso público presente en décadas anteriores.

⁵⁸ Entre ellas, la formación discursiva *information literacy* (que se abordará en el siguiente capítulo).

sustitución de meta-relatos emancipadores (Budd, Raber, 1998, p. 76; Day, 1998, p. 646-647).

La producción de prácticas discursivas contradictorias puede verse como una tensión entre las contradicciones de la modernidad y la retórica de la posmodernidad, no tanto como procesos reactivos: “may be easiest to see how the posmodern is an outgrowth of the modern, and not always simply at reaction to it (Budd, Raber, 1998, p. 63). La dificultad de orientarse en marco tan complejo se evidencia en el hecho de que la utilización de nociones desarrolladas en la posmodernidad puede ser muy contradictorio: la literatura científica que se basa en presupuestos críticos, con ambición de transgredir los límites disciplinares para mostrar sus contradicciones, puede resultar, sin embargo, muy conservadora en los resultados que obtiene; y ello es así desde el momento en que nociones como *discurso*, *saber-poder*, etc., si se toman de manera restrictiva, pueden obviar la necesidad de repensar el papel social de la Biblioteconomía y la Documentación en un contexto que amplía los límites del espacio mercantilizado al tiempo que se reduce la esfera pública habermasiana (Buschman, 2007). Las propuestas discursivas contradictorias del mundo bibliotecario se verán reflejadas en la literatura documental en todo el mundo⁵⁹.

2.5.6.- Uso del análisis del discurso. Estado de la cuestión

Este apartado pretende cartografiar el estado de la cuestión respecto del uso del procedimiento en la literatura científica documental. A tal efecto, hemos seleccionado la base de datos LISTA (*Library Information Science and Technology Abstracts*) para el ámbito internacional por ser una fuente documental considerado válida en el campo biblioteconómico. Para el caso español, nos serviremos de la base de datos ISOC del CSIC por constituir la fuente más completa en cuanto a cobertura y contenidos indizados en la producción intelectual relativa a Biblioteconomía y Documentación. Nuestro objetivo es verificar el uso del método en el marco disciplinar, la cobertura cronológica de la investigación abordada mediante análisis de discurso, los objetos que se estudian mediante este procedimiento, etc., para, en última instancia, valorar la madurez y validez del método.

⁵⁹ Las fuerzas del nuevo capitalismo y las narrativas que lo legitiman tendrán una escala global. Por ejemplo, Towns (2007) analiza las prácticas discursivas que desembocaron en la mercantilización de tres de las Bibliotecas Públicas más importantes de Suecia, uno de los países europeos en los que el *Welfare State* ha sido modélico.

En una primera aproximación comprobamos la diferencia sustancial entre el ámbito anglosajón y el caso español. Es de reseñar que el término “discourse analysis” no se encuentra definido ni acotado en el Thesaurus de la base de datos LISTA, aunque sí se admite como descriptor de materia. En dicha fuente realizamos una búsqueda por el término “discourse analysis” en el campo de materia (subjeto). La búsqueda arroja un total de 151 resultados que han sido analizados⁶⁰. Para el caso español el análisis del discurso es un procedimiento metodológico de cuya aplicación en el campo documental no hemos podido localizar literatura científica⁶¹. Sin duda, esta laguna detectada nos permite avanzar que nuestra investigación puede contribuir a que el panorama científico se modifique en este sentido al introducir el método de análisis de discurso en el área de Biblioteconomía y Documentación.

Como se ha indicado, el procedimiento ha sido ampliamente utilizado en el campo de las ciencias sociales desde el último tercio del siglo pasado; también en la disciplina documental, preferentemente en la literatura anglosajona como se pone de manifiesto en el análisis de resultados de la fuente documental LISTA; en España es una técnica de análisis de la que no se han encontrado muestras en las fuentes que indizan la producción del campo disciplinar.

Para los resultados obtenidos de la base de datos LISTA, podemos sostener que la procedencia de los conceptos y marcos teóricos que acotan el procedimiento proceden de la lingüística y de las ciencias sociales. Los resultados analizados demuestran que las temáticas que se abordan mediante análisis de discurso son muy amplias con fuerte presencia de las áreas comunicativas en sentido amplio: se examinan discursos, conversaciones, interacción con usuarios, etc. Por subáreas institucionales, se incluyen como objeto de investigación tanto bibliotecas como archivos o servicios de información en general; el análisis discursivo se aplica tanto a la profesión como a la

⁶⁰ Los análisis se hacen sobre los resultados arrojados por las fuentes en septiembre de 2014.

⁶¹ En las bases de datos del CSIC relativas a Ciencias Sociales (ISOC) podemos comprobar que el descriptor “análisis del discurso” se encuentra indizado en la base de datos de manera que ésta indica que hay un total de 1929 registros que responden a ese criterio. Si ejecutamos una búsqueda cruzando el descriptor citado con el descriptor “biblioteconomía” el resultado es negativo. Probablemente, la realidad no sea tan restrictiva: si la indagación se ampliara mediante el uso de términos relativos a un amplio espectro semántico que tiene que ver con procesos de interpretación, como “hermenéutica”, o el uso de determinados autores clave, como Foucault, Fairclough, Vand Dijk, etc., es posible que se obtuviera algún resultado. En cualquier caso, entendemos que la aproximación pretende tomar al pulso de la cuestión relativa a la presencia del método como procedimiento de investigación; los resultados arrojados en una primera búsqueda nos permiten obtener esa primera impresión (acceso noviembre 2014).

teoría y a la investigación. Por áreas disciplinares es importante destacar el uso del análisis del discurso en el campo tecnológico, considerado de una forma general (informática computacional, web semántica, educación a través de Internet, etc.) que interpretamos como el reconocimiento o la confirmación de que la tecnología es una potente fuerza que está redefiniendo sustancialmente la realidad del campo bibliotecario.

Como ya se ha avanzado, nos interesa verificar el uso de ópticas críticas, especialmente interesadas en abordar las relaciones de una determinada formación discursiva con diferentes poderes o con las prácticas discursivas hegemónicas en un medio y en un campo dados. El análisis crítico del discurso tiene como pretensión desvelar las asunciones en que se fundamentan enunciados de cualquier tipo, políticos, institucionales, disciplinares, etc., aparentemente neutros o naturales. La perspectiva citada también deja constancia de las condiciones y los procesos de construcción de formaciones discursivas dominantes y cómo, simultáneamente, se producen procesos de exclusión de nociones que son antagónicas para las formaciones principales.

A la hora trazar el estado de la cuestión respecto al uso del análisis crítico del discurso en la literatura científica del campo documental, los problemas se acrecientan: hemos podido comprobar que no existe un descriptor específico (*critical discourse analysis*, para el ámbito anglosajón o *análisis crítico del discurso*, para el idioma español) que identifique la producción documental relacionada con este enfoque⁶². La detección de esta literatura en fuentes documentales se ha hecho a partir del uso del descriptor en campos como el título, principalmente, por entender que la información contenida en ese índice suele identificar el asunto de los registros referidos a los artículos o documentos de investigación. Pero no exclusivamente, por cuanto los enfoques que podrían ser objeto de nuestro interés no siempre titulaban la investigación tan explícitamente. Complementariamente, para la identificación de esta literatura nos hemos servido del análisis de redes de conocimiento basándonos en la revisión bibliográfica de los trabajos que hemos ido estudiando y analizando; de forma que

⁶² Entre otras consideraciones, la ausencia de términos específicos sobre el tema que nos ocupa puede deberse a la mayor atención concedida a temas, objetos o procedimientos considerados preeminentes en el campo documental.

hemos podido constatar que a través de tramas de autoría pueden rastrearse enfoques, marcos conceptuales, autores específicos, etc., comunes⁶³.

2.5.7.- Objetos de investigación y análisis crítico del discurso.

En buena parte de los trabajos que hemos consultado basados en esta perspectiva, se pone bajo la lente analítica desde la historia y la formación intelectual del campo documental a las políticas bibliotecarias de la posmodernidad; desde la construcción de la subjetividad de los nuevos consumidores de información al discurso profesional (Frohmann, 1992; 1994; Radford, 1992; 2003; Day, 1998; 2001; 2002; O'Connor, 2006; 2009).

- Corpus disciplinar y campo profesional.

El corpus de conocimiento disciplinar es centro de atención como construcción que responde a intereses intrínsecos, epistemológicos, pero también a imperativos externos de tipo social e histórico, de manera que los análisis discursivos mediante procesos genealógicos ponen al descubierto que parte de sus presupuestos intelectuales se alinean con otros discursos, en algunos casos los dominantes (del positivismo científico al *management* o a la noción “acceso a la información”). En primer lugar, el análisis de discurso puede abordar el estudio de las estrategias epistemológicas de construcción del campo y sus implicaciones de carácter profesional, político, social; así la “perspectiva cognitiva” con ambición por constituirse en un gran marco disciplinar desde los años 70 del siglo pasado, asimilada a una metodología científica natural, es analizada como una formación discursiva no neutra: “The “cognitive viewpoint”, consolidates on academic terrain those power relations which constitute information as a commodity, and persons as surveyable information consumers, within market economy conditions” (Frohmann, 1992, p. 368). A partir del análisis de esta construcción epistemológica, el autor mantiene que se proyecta una teoría en el campo: la producción y uso de documentos se regula mediante un lenguaje de imágenes concebidas como entidades naturales, objetivamente dadas y representables científicamente. Esta construcción excluye otras

⁶³ El riesgo del procedimiento es que, posiblemente, queden fuera otros autores y estudios que podrían ser significativos para nuestro interés. No obstante, consideramos que para nuestro propósito, es decir, mostrar que el análisis crítico del discurso, aunque minoritario, es un procedimiento que se utiliza en el campo biblioteconómico, puede suponer una muestra suficiente.

nociones, entre las que se encuentra el borrado de lo social (“the erasure of the social”, Frohmann, 1992, p. 376).

Es de nuevo Frohmann (1994) quien en otro de sus trabajos aborda el análisis de la obra de Dewey en el contexto de racionalización y eficiencia organizativa de la Norteamérica finisecular poniendo de manifiesto la conveniencia de analizar el marco histórico para comprender la obra de dicho autor.

Day (2000) examina procesos de apropiación, o recontextualización, de discursos dominantes en el campo biblioteconómico: “which are foundational for Library and Information Science theory and practice, establish themselves in culture and project history –past and future- by means of appropriating certain dominant tropes in a culture’s language” (Day, 2000, p. 469).

Siguiendo el marco de análisis foucaultiano, Radford (2003) sugiere el uso de la investigación arqueológica del pensador francés para comprender las formaciones discursivas de la *Library and Information Science*, consideradas en sí mismas como problema. Las formaciones discursivas del campo documental se analizan como “trampas”, como estancias cerradas, onfaloscópicas, que dificultan la conexión con otros ámbitos disciplinares o la problematización de cuestiones esenciales, como la relación del saber con el poder (Wiegand, 1999).

Estas investigaciones no acostumbran a ser producciones intelectuales de validación de las líneas dominantes del campo profesional, sino que constituyen propuestas alternativas o que, directamente, cuestionan las líneas predominantes. Por ejemplo, para aquellos profesionales eficientes, que siempre han contemplado taxonomías y clasificaciones como simples herramientas de organización y control documental objetivamente producidas y aplicadas y por tanto, libres de sospecha, puede sorprender que el análisis discursivo las revele como verdaderas producciones ideológicas, *regímenes de verdad*, que marcan un sentido, una representación del mundo que en modo alguno es objetiva (Radford, 2003; Frohmann, 1994; Molina Campos, 1993). La teoría profesional biblioteconómica muestra estos conceptos y categorías como representaciones objetivas, verificables y verdaderas del mundo real. Sin embargo, el hecho de que se instituyan unas categorías y no otras es una cuestión que no sólo tiene respuestas epistemológicas, las razones tienen que ver también con relaciones de poder: “they raise political problems, because they derive from the competing discourses of the

various factions vying for control of alternative forms of intellectual capital” (Frohmann, 1994, p. 132).

Budd (2001) utiliza métodos hermenéuticos para analizar prácticas discursivas de la *Library and Information Science* y detectar sesgos, que el autor considera ideológicos, reflejados en parte de la producción literaria disciplinar de finales de la centuria pasada. Budd (2001) sostiene, por ejemplo, que en el marco de las propuestas eficientistas en el campo disciplinar, identificar la racionalidad instrumental con *la* racionalidad; vincular el saber técnico con *el* saber en su conjunto o concebir el valor de algo únicamente en su dimensión economicista, son procedimientos retóricos que persiguen la manipulación y el dominio. Las implicaciones de este tipo de análisis son relevantes por cuanto surge la cuestión de qué validez tiene una aportación intelectual que se presenta como científica y sin embargo mantiene puntos de vista “ideológicos”, es decir, asunciones no explícitas en las que el discurso se fundamenta.

Budd y Raber (1998) aplican el método analítico sobre las prácticas discursivas del campo a partir de las contradicciones generadas en él por la irrupción de la lógica cultural del capitalismo postfordista.

En la misma línea de intentar cartografiar el medio académico bibliotecario convulsionado por las políticas, los cambios tecnológicos, etc., finiseculares, Day (1998) busca en su trabajo examinar los discursos “in the academic and information science literature that attempt to justify and promote, to criticize and resist, or to explain and interpret transformational social change” (Day, 1998, p. 635).

Nicholson (2015), reflexiona sobre los procesos de estandarización (McDonalización) de las bibliotecas académicas desde finales del siglo pasado a partir de las concomitancias del discurso de cambio (*discourse of transformational change*) con los valores de mercado y empresa y con las aproximaciones enfocadas al *cliente*. La autora analiza por qué se ha aceptado de manera generalizada dicho discurso. Nicholson encuentra la clave en la presión que ejerce el marco de interpretación que delinea el discurso hegemónico, más eficaz cuanto más invisible es, cuando es ideológico:

The discourse of transformational change, grounded in an uncritical adoption of neoliberal philosophy and corporate practices, has become the dominant ideology according to which we in academic libraries conceptualize our work, frame our “challenges,” and identify their “solutions.” But ideological

communication is not neutral: it defines the context, limits, and possibilities of our (discursive) practice (Nicholson, 2015, p. 332).

-El marco *managerial* de la biblioteca finisecular

Si saltamos del corpus intelectual disciplinar a los usuarios de los servicios documentales, uno de los centros de atención de las últimas décadas, el análisis de discurso puede delatar cómo la construcción de la identidad del usuario a partir de sus “necesidades de información” puede entrañar sesgos ideológicos; en este proceso de producción de subjetividad de los nuevos *clientes* de las bibliotecas no es ajeno el interés de la industria de la información en una centuria que produce cantidades ingentes de datos y tecnología y precisa de un consumidor de ambas. Frohmann analiza este aspecto contraponiendo el discurso biblioteconómico precedente, que construye la identidad del usuario como *ciudadano* que participa de la cosa social, de la democracia, con la construcción del *consumidor* de información actual:

“In user-centered theoretical discourses, the power of late 20th century consumer capitalism rather than the power of technoburocracy or the Alliance of science and the state, is exercised over information and its users ...the identities of information users are constructed in LIS theory in terms congenial to consumer consumption of the electronic information awaiting delivery via the “electronics superhighways” (Frohmann, 1994, p. 133-135).

En esta misma línea se encuentra la investigación de Budd (1997) que pone bajo una lente analítica términos como *cliente* o *mercancía*, abundantes en buena parte de la producción literaria del campo documental norteamericano de los años 80 y 90 del siglo pasado⁶⁴: al poner en relación el contenido de las nociones antedichas con otros aspectos de los procesos educativos y bibliotecarios se hacen evidentes las propuestas específicas y las implicaciones de éstas. En estos planteamientos el conocimiento se ve reducido a su valor de cambio, el ciudadano deviene en consumidor y la educación y la cultura pierden el sentido de uso, el valor por sí mismas. Según el autor esta tesis “objetifies, or reifies, the intellectual aims of the academic community” (Budd, 1997, p. 311). El análisis crítico del discurso desvela la interrelación, o la congruencia, de estas significaciones con las nuevas relaciones económicas y laborales, las prácticas

⁶⁴ Véase a este respecto, la producción literaria que analiza Budd (1997) en el listado bibliográfico que el autor cita.

materiales de las organizaciones, o el sentido del conocimiento como mercancía en la posmodernidad.

Day (2002) examina las tendencias discursivas en la literatura relativa a la organización bibliotecaria. El análisis crítico del discurso muestra la influencia directa sobre este tipo de textos de estudios procedentes del mundo de los negocios y la empresa; estas influencias implican asunciones sobre el mercado libre, la economía capitalista, el rol de la emprendeduría, la información y la tecnología contempladas como base del progreso social; también se encuentran propuestas específicas sobre nuevos roles de consumidores y trabajadores asociados a los *managers* (Day, 2002, p. 285). A pesar de su aparente asepsia, las dinámicas tecnocráticas, analizadas en el contexto en que surgen, como técnicas cuya finalidad última es la eficiencia de las organizaciones, son indisociables de la fase de expansión del capitalismo, basado en la aplicación del conocimiento técnico. Implican la exclusión de otras significaciones o la marginación de objetivos sociales del campo disciplinar así como de la cultura humanística: las técnicas de *management* no muestran explícitamente la ideología que beneficia a los grupos de poder del sistema capitalista, se constituyen por tanto como un discurso ideológico (Molina Campos, 1993).

El análisis crítico del discurso se constituye medular en investigaciones en las que el objeto de interés es revisar la función histórica de la biblioteca en la esfera pública así como el discurso que la define como mediadora, como institución que provee servicios y espacios donde se produce deliberación para construir lo común, es decir, aquellos temas que afectan al conjunto social (Alstad, Curry, 2003). En este caso, el análisis entiende que el discurso de la biblioteca pública, la narrativa moderna relativa al objeto biblioteca, se ha visto sacudido por significaciones y enunciados ajenos, procedentes del ámbito privado y del consumo, que persiguen modificar la finalidad social de la biblioteca de la modernidad. La base intelectual que las autoras utilizan para definir qué es un discurso público se encuentra en nociones de J. Habermas relativas al concepto de esfera pública.

Budd y Raber (1998, p. 69) analizan las prácticas discursivas relacionadas con la medida y la evaluación a partir del contenido de una gran profusión de manuales

orientados a las bibliotecas y centrados en la cuantificación de sus resultados ⁶⁵. La literatura de la *nueva gestión* justifica la cuantificación porque, se afirma, sirve para justificar el trabajo de las organizaciones. Supuestamente, estas mediciones son objetivas y resaltan el apoyo que las técnicas manageriales puede suponer para las bibliotecas. La medición (circulación de documentos, actividades de referencia, adquisiciones de ejemplares, etc.) sugiere autoridad, asociada a objetividad, y su aplicación sobre tareas o procesos definidos, separados e independientes, insinúa una racionalidad transparente. El contenido de estos manuales propone que estos procesos evaluativos proporcionan ayuda para orientar la gestión de las bibliotecas hacia resultados (eficaces). La óptica de la literatura de la gestión asume el funcionamiento de la biblioteca como una máquina de producción cuyos gestores pueden regular su funcionamiento. En estas fuentes la *eficiencia*, uno de sus objetivos, no se define de forma clara, afirman los autores. Tampoco las nociones de *uso*, *relevancia* o *satisfacción*... En estos manuales, sostienen, se mezclan semántica y retórica, signifiante y significado... “The language of the manuals is indicative of the reliance on the representations, with little discernible connection to a core concept that is understable and communicable” (Budd, Raber, 1998, p. 71). Los autores detectan un fuerte componente de “performatividad” en los discursos *manageriales*, es decir, funcionan como dispositivos que promueven una realidad que no existe como tal.

- Información y *sociedades del conocimiento*

En la línea de preocupaciones relativas a elementos medulares del campo documental la búsqueda del contenido, del concepto, de que cosa sea la “información” lleva a algunos investigadores a interesarse por ámbitos y enfoques diversos en los que se encuentra presente el término para analizar discursivamente su contenido y ver qué implicaciones pueden tener las nociones encontradas acerca de la información en el propio campo (*Library and Information Science*). Budd y Raber (1996) analizan el discurso relativo a la “información” en ámbitos disciplinares diferentes del documental de manera que se “salen” de la literatura específica y de los análisis del campo disciplinar aplicando el método de análisis de discurso porque consideran que:

⁶⁵ En nuestro país, la cuantificación de procesos y tareas se ha asociado mayoritariamente a los sistemas de *management* que se instauran a finales del siglo XX y florecen en la primera década del XXI. La producción literaria asociada a dichas prácticas discursivas se publica en la centuria presente.

“application of discourse analysis to information include investigation of the social, political, and technical uses of the word “information” as they have implications for theory and practice” (Budd, Raber, 1996, p. 218). A tal efecto, consultan literatura que incluye teorizaciones sobre un término de importantes repercusiones en el campo, la voz información y cuyo destinatario ideal, en abstracto, es un público del ámbito económico, técnico, de psicología del conocimiento, etc.

Ahora es conveniente que traigamos a colación los aspectos mencionados al principio del capítulo relativos a la coexistencia de discursos diferentes, la jerarquización que se establece entre ellos, la posibilidad de que las narrativas hegemónicas colonicen discursos profesionales o disciplinares o bien que éstos, es decir, los investigadores y los profesionales, se apropien o asimilen elementos, nociones, categorías, ideas del discurso dominante con la vista puesta en su capacidad de acumular capital simbólico que administrar o en la búsqueda del reconocimiento social al asumir perspectivas que no se cuestionan. Los análisis de Budd y Raber (1996) muestran, precisamente, este aspecto: las relaciones entre discursos, las jerarquías e influencias entre ellos; tener una visión de la complejidad de las relaciones y de sus implicaciones en cuanto a la formación del corpus conceptual del campo conlleva saber de la existencia de esas conexiones, explícitas o no. Budd y Raber (1996) llegan a la conclusión de que el ámbito biblioteconómico y el económico comparten nociones sobre el concepto *información*⁶⁶. Una de ellas es la que establece asociaciones entre información, conocimiento y rentabilidad desde el momento en que aquél se define como información efectiva en acción, el conocimiento es entendido como fuente económica, tal y como hemos visto reflejado en el informe de Lyotard (2000): “What we now mean by knowledge is information effective in action, information focused on results” (Budd, Raber, 1996, p. 222)⁶⁷.

El objeto “información” también constituye el corazón del extraordinario análisis histórico de Day (2001) en la búsqueda de su constitución, o su “invención”, rastreando su presencia a través de una selección de obras y autores seminales del campo

⁶⁶ Este aspecto también se confirmará al analizar el surgimiento del constructo *Information Literacy*.

⁶⁷ El estudio de Budd y Raber se centra en la obra de Drucker, PF. (1993). *Post-capitalist society*. New York: Harper Collins. El texto referenciado por los autores procede de la obra citada (p.46.)

documental, como P. Otlet, o S. Briet. El salto cualitativo de la noción, que pasa de significar un acto (informar o informarse) a una cosa, tendrá implicaciones importantes en el conocimiento, en las prácticas materiales o en las subjetividades, algunas de las cuales se han comentado en líneas anteriores. Day (2001) viene a concluir que el discurso informacional sustenta la construcción del conocimiento, el científico-técnico, de las sociedades del capitalismo; es decir se encuentra en la base de la idea de *progreso* y avance de la sociedad (actualmente perceptible en el sintagma *sociedad de la información* y el conocimiento). Profundizando en esta línea, Day (2012) ha seguido estudiando la articulación de la gestión informacional e informática del conocimiento con las políticas educativas universitarias actuales (*Networked Knowledge*).

Stevenson (2001; 2009) focaliza sus análisis en políticas relacionadas con la gestión de la información sirviéndose de marcos teóricos de análisis de discurso de autores como N. Fairclough. En uno de ellos estudia la noción “brecha digital” (*digital divide*) como una práctica discursiva que surge en unas determinadas condiciones de posibilidad históricas, económicas y sociales: en la clausura de los Estados de bienestar y en la expansión de la economía global basada en el conocimiento y la industria electrónica. El discurso *brecha digital* se pone en relación con otras prácticas discursivas, como algunos proyectos de las bibliotecas públicas norteamericanas en colaboración con la Fundación Gates, para poner en evidencia la responsabilidad de la biblioteca pública como cómplice, quizá de manera inadvertida, de las políticas neoliberales norteamericanas. La autora pone de manifiesto la complejidad de los problemas que se dan cita al enfocar las sociedades posmodernas (pérdida de soberanía de los Estados-nación, creciente influencia de organismos y corporaciones internacionales, déficit democrático en el interior de los países, desregulación laboral y lucha social, extensión de políticas neoliberales, etc.) y el uso de discursos que velan la realidad, como *brecha digital*, que hace del uso y extensión de la tecnología electrónica la clave del éxito individual y del desarrollo social al tiempo que invisibiliza la lógica de funcionamiento del nuevo capitalismo basado en las asimetrías, incentivadas por el propio sistema, del uso de la tecnología y el conocimiento.

-La cultura del capitalismo tardío y su recontextualización.

El discurso que, de manera general, podríamos adscribir a la lógica del capitalismo tardío, es decir a la posmodernidad (Jameson, 1995) y que sustentan las bibliotecas

académicas como necesidad de “adaptarse” al marco social y económico configurado por el capitalismo de finales del siglo XX, se ha visto reflejado en abundante literatura anglosajona que defiende, promociona o explora presupuestos tecnocráticos englobados en lo que se conoce como *gestión de calidad*, servicios enfocados a la satisfacción del consumidor, etc. En el último decenio del siglo XX se han desarrollado notablemente estas prácticas discursivas en el marco norteamericano como para que se haya formado un corpus literario importante sobre el que diversos investigadores han juzgado que merece la pena detenerse. El discurso hegemónico se sustancia en propuestas de modelos de servicios que han de funcionar en el libre mercado de una economía capitalista a partir de procesos de *emprendeduría*; en estas asunciones se insiste en que la información y la tecnología promueven la racionalidad del progreso social; la organización, por otra parte, debe hacer que la clave de su funcionamiento sea conseguir la satisfacción de las expectativas del cliente con respecto al nivel de calidad de los servicios, etc. (Day, 2002, p. 285).

El lenguaje, el discurso bibliotecario que se proyecta, no es neutro como se pretende: los conceptos analizados hablan de una realidad fundamentada en la racionalidad económica en la que se reifica y objetiva tanto al consumidor como la mercancía información subrayando su valor de cambio, considerándola un producto más, mientras hace desaparecer el valor de uso, el sentido y significado de la información en la construcción de conocimiento y de éste como un posible medio de emancipación personal y social. Se produce en esta literatura, de *facto*, un fetichismo de la mercancía, subrayando la forma sobre la sustancia. Este proceso desdibuja la diferencia entre las bibliotecas y cualquier empresa al tiempo que disminuye el rol social de las bibliotecas.

- El discurso informacional⁶⁸

Si nos centramos en procesos bibliotecarios específicos, la alfabetización informacional (*Information literacy*) ha sido objeto de análisis y contemplada como una noción que surge a modo de respuesta en un marco de desestabilización profesional a partir de la explosión y extensión de las tecnologías de la información y la comunicación (O'Connor, 2006; 2009a; 2009b). Y ello se explica desde el presupuesto que considera que la disciplina bibliotecaria habría fortalecido su jurisdicción en el siglo XX a partir

⁶⁸ En el apartado 5.6 de la tesis se recogen diferentes corrientes críticas con el marco de la alfabetización informacional perfilado como dominante.

del desarrollo del acceso a la información: una *expertise* que se ve amenazada, vaciada de sentido y expuesta peligrosamente a la intemperie, desde el momento en que la selección, la organización y la difusión de información se ven desautorizadas por la extensión de la tecnología electrónica y las telecomunicaciones. Desde el análisis del discurso se interpreta que el campo disciplinar se vería así privado de uno de sus principales dominios en un marco económico y social en el que a la institución bibliotecaria se le exige justificación desde la eficiencia y la obtención de resultados. Así, la faceta educativa bibliotecaria que, curiosamente, había tenido un éxito y una proyección irregulares en ámbitos académicos anteriormente, se rearticula ahora en el marco de la *information literacy*.

Beatty (2014), por su parte, centra su atención en el borrador del *Framework for information literacy in higher education* (ACRL, 2015), la remodelación última de una de las propuestas bibliotecarias de más amplio alcance desde los últimos 25 años. El autor analiza el marco de la *Information Literacy* que se propone a través de dos metáforas alrededor de las cuales se teje el nuevo discurso informacional: los ecosistemas y el mercado de la información (*ecosystem rhetoric* y *marketplace rhetoric*). A primera vista la noción *information ecosystem* parece inocua, neutra. Mediante un análisis genealógico el autor infiere una construcción teórica que hunde sus relaciones en el mundo orgánico y la construcción social de la supervivencia (H. Spencer): es decir, la lectura sería que el que se adapta en un ecosistema sobrevive. La metáfora organicista reifica la construcción social del ecosistema informativo, es decir, naturaliza un proceso social dando por hecho que es inmodificable, y, a partir de ahí, subraya la idea de adaptación al cambio. El discurso de la ACRL sugiere que, de la misma forma que en los ecosistemas naturales el que no se adapta no sobrevive, en los ecosistemas de información (en los que hay una información que es valiosa y otra no) es la información con valor la que está llamada a sobrevivir a costa de la información de menor valor. El análisis de la noción relativa al mercado de la información redundante en el mantenimiento de la idea de que el mercado y su lógica es el medio natural en el que se desarrolla, o se debe desarrollar, el conjunto social. El autor concluye que el nuevo *Framework* (2015) sigue siendo una propuesta conservadora, “its conception of Information Literacy is about knowing not *how* but *where* to find gold untainted by dross” (Beatty, 20015, p. 8). La lógica económica, la crisis y el cambio tecnológico

sirven para legitimar ecosistemas de información mercantilizados en los que se naturaliza la escasez y se construye la autoridad vallándolas como mercancías privadas.

La muestra de investigaciones expuestas evidencia la presencia, relativamente importante, de la metodología del análisis crítico del discurso en la biblioteconomía norteamericana desde la última década del siglo XX. Como puede observarse, los profesionales o académicos que utilizan análisis críticos buscan generar narrativas alternativas que, en virtud de la relación íntima con lo social, produzcan diferentes conocimientos, relaciones, valores o sujetos (Radford, 2003). Para llevar a cabo este tipo de investigaciones los autores “salen” fuera del campo, toman distancia epistemológica, usan otras herramientas y otros marcos conceptuales, como la genealogía histórica o las nociones relativas al discurso propuestas por Foucault (Radford, 2003, 1992; Buschman, 2007) en orden a beneficiarse de la multidisciplinariedad cualitativa (Frohmann, 1994).

PARTE II.

CONTEXTUALIZACIÓN Y APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

3.- CAPITALISMO COGNITIVO

A la hora de analizar la sociogénesis del discurso relativo a la *Information Literacy*, es preciso contextualizar la investigación en un triple escenario interconectado: la sociedad del capitalismo tardío, la institución universitaria, fuertemente remodelada a partir de procesos de inserción en el mercado global de la educación y el escenario de la biblioteca académica. A los diferentes marcos se dedicarán los capítulos siguientes. Vamos a abordar en el próximo apartado algunos aspectos de la metamorfosis del sistema de producción.

El capitalismo, en primer lugar, se define como un régimen económico basado en la acumulación ilimitada de capital; la definición resulta insuficiente si no se especifica que el capitalismo es un régimen salarial en el que existen propietarios de los medios de producción y aquéllos que únicamente tienen su trabajo. Nosotros nos serviremos del concepto capitalismo cognitivo, una nueva fase del sistema con características específicas, que se abre a partir de la crisis de los años 70 del siglo pasado. Este nuevo capitalismo se caracteriza por la centralidad que adquiere el conocimiento, el valor-saber, en los procesos de acumulación del capital.

Seguiremos, para establecer el marco socioeconómico, por consiguiente, a algunos de los teóricos que acuñaron y desarrollaron el concepto, como Y. Moulier-Boutang (2011), A. Fumagalli (2010), M. Lazzarato (1996), F. Berardi (2003), etc. Aunque algunas corrientes consideran insuficiente la noción¹, creemos que puede sernos útil

¹ Las perspectivas que no consideran adecuada la categoría capitalismo cognitivo se basan en la idea de que el conocimiento, en mayor o menor medida, en función de la carga “cognitiva” que un trabajo requiera, no es un aspecto nuevo en el sistema productivo. Por consiguiente, no valoran relevante el paso valor-trabajo al valor-saber, que se defiende desde el capitalismo cognitivo. Por otro lado, aducen estas corrientes, en buena parte del mundo las economías siguen obteniendo grandes beneficios de la producción y exportación de bienes facturados. Sin embargo, el valor-saber así como las capacidades relacionales y psíquicas de las personas parecen contribuir a generar plus valor en el capitalismo del conocimiento a partir de la extensión de la tecnología informacional, identificada como motor del capitalismo global. Ahora bien, el neoliberalismo opera sobre un mercado de trabajo desigual, muy dualizado en lo relativo al uso de conocimiento, de forma que no todo el mundo precisa los mismos

para explorar fenómenos y dinámicas complejas que se encuentran en el origen de las grandes mutaciones que han acontecido a las sociedades en general, y en la universidad en particular, desde el último tercio del siglo XX. Entre los fenómenos importantes se encuentran la importancia y extensión de la tecnología informacional en la producción y en la sociedad, la relevancia del valor-saber en la producción en detrimento del valor-trabajo o el aumento de la economía financiera sobre la productiva o la globalización económica. La tendencia se mostró imparable en el siglo XXI ya que, efectivamente, "la concentración y expansión inherente al capital, las nuevas tecnologías y las políticas económicas neoliberales, han llevado a una enorme expansión del capital financiero, que se ha convertido en la faceta hegemónica del capital" (SEMINARI Taifa, 2014, p. 27).

La crisis de 1973 suele tomarse como fecha que marca el inicio del fin del fordismo, un momento en que se produce "the great transformation" (la gran transformación) al decir de Lazzarato (1996, p. 133) marcada por el incremento del uso de procedimientos que implican un componente "intelectual" a todos los niveles de la producción y por el hecho de que las nuevas tecnologías requieren, cada vez más, subjetividades ricas en conocimiento que puedan utilizarlas de forma eficiente y rentable. En ese periodo comienzan a difuminarse fronteras, antes claras, entre trabajo intelectual y trabajo manual o entre trabajo material y trabajo inmaterial. También se resquebrajan los límites entre concepción y ejecución o entre trabajo y creatividad.

El conjunto de elementos que configuran lo que se conoce como capitalismo cognitivo surgirían como resultado de la no viabilidad de las condiciones en que se había desarrollado el capitalismo industrial o fordista² (Moulier-Boutang, 2011). Mientras que en el fordismo los procesos de acumulación se fundamentaban en el valor-trabajo, en el nuevo capitalismo la acumulación se basa en el valor-saber, en un valor que carece de

saberes: el sistema productivo puede funcionar con una reserva mundial de trabajo poco cualificado (y mal retribuido) y una élite de un alto nivel de conocimientos.

² Por lo que respecta a las condiciones de producción, cabría citar la crisis energética, el problema de sobreproducción, el impacto tecnológico, etc. Pero también había una crisis de legitimidad del sistema frente a las críticas a que fue sometido por los movimientos de los años 60 del siglo XX; una crítica doble: por una parte, por las consecuencias que producía en el sujeto (alienación, robotización, etc.) y, por otra, por las consecuencias en el conjunto social (desigualdad, explotación, etc.) (Boltanski, Chiapello, 2002).

materialidad: el capitalismo cognitivo “is founded on the accumulation of immaterial capital, the dissemination of knowledge and the driving role of the knowledge economy. This form adapts itself paradoxically to the world of exacerbated competition of post-fordist and industrial capitalism” (Moulier-Boutang, 2011, p. 50). En esta misma dirección se posiciona Fumagalli (2010) para quien el capitalismo cognitivo es aquel en el que la producción y control del conocimiento se convierte en la apuesta del capital para producir valor, basado en modelos en red, laboratorios de investigación y relaciones de servicios. Para algunos teóricos, capitalismo cognitivo y “economías basadas en el conocimiento” podrían considerarse nociones sinónimas al tomar como elemento central de su definición la consideración de la producción de valor a partir del uso de la información y el conocimiento³. Esta nueva forma de producir implica importantes retos para articular los procesos de creación, adquisición organización y transmisión del conocimiento. También conlleva una remodelación de las relaciones entre economía, educación, trabajo⁴ (Olssen, Peters, 2005). Por supuesto, esta reinención del capitalismo no significa que desaparezca la producción material⁵. Se efectuará un desplazamiento geográfico en su localización, fuera de los antiguos países industrializados, principalmente en zonas del Sureste asiático o América del Sur. El hecho relevante a tener en cuenta en el escenario es que la transformación de la materia prima pierde peso e importancia con respecto a la producción de valor. En el nuevo capitalismo el conocimiento, como se ha visto, es el eje en torno al cual giran los procesos de acumulación, aunque éste no tiene la misma relevancia en los diferentes sectores productivos. Se trata de una mercancía peculiar (ubicua, accesible, reproducible

³ La OCDE en el Informe *The knowledge-based economy*, reconoce el conocimiento “as the driver of productivity and economic growth” (OCDE, 1996, p. 3).

⁴ En 1996 la OCDE publica el Informe: *The Knowledge-based economy*, y el Banco Mundial (1998), *World development Report: knowledge for development*. Estos fenómenos también van a acusarse tanto en la institución educativa como en los currícula.

⁵ Las perspectivas que cuestiona la categoría capitalismo cognitivo, aducen, también, que sus teóricos centran sus análisis en países *desarrollados*, no en otras zonas del mundo donde se sigue transformando la materia prima como principal sector productivo y donde se mantienen formas tradicionales de explotación. Sin embargo, con el capitalismo globalizado, las fronteras entre países avanzados-no avanzados no resulta clara. Por lo que la crítica basada en la dicotomía avanzado - no avanzado pierde consistencia. En países no avanzados, como la India, por ejemplo, existen importantes comunidades que se sirven y necesitan personas poseedoras de un alto nivel de conocimiento; de hecho, se habla de comunidades de conocimiento, comunidades globales (no adscritas a espacios físicos específicos, pues la tecnología electrónica permite ese tipo de formaciones colectivas). Por lo que respecta a la explotación, en el capitalismo cognitivo no desaparece, se transforma: surge un nuevo sujeto explotado, el *cognitariado* (Blondeau et al., 2004)

en algunos casos...) por tanto difícil de cuantificar y de cualificar. No es fácil controlar cuándo y cómo se produce porque es inseparable de la fuerza de trabajo colectiva que la genera. Mientras en el fordismo el valor de una mercancía se calculaba en función de las horas de trabajo necesarias para su producción, en el nuevo capitalismo cognitivo no es tan sencillo; por ejemplo, ¿cómo calcular el valor de una idea?, se pregunta Berardi (2003). Para los teóricos del capitalismo cognitivo se hace necesario revisar y dar respuesta a una nueva teoría del valor. El proceso productivo imperante necesita saber qué conocimiento es operativo y rentable:

Se trata de valorar: la eficacia (“oportunidad”) con la que el conocimiento, al interpretar las necesidades y las exigencias existentes, es capaz de transmutarse en un valor económico; la multiplicación (“acumulatividad”) de los usos que descienden a medida que el conocimiento se propaga y se difunde en el sistema económico; y la apropiación (“apropiabilidad”) de los resultados que se derivan del uso del conocimiento (Fumagalli, 2010, p. 119).

En los años 70 del siglo pasado también se dan, como se ha visto, nuevas formas de interpretar y construir lo que llamamos realidad. Algunos autores sitúan en esta época el surgimiento de la posmodernidad⁶, que se caracteriza, entre otros aspectos, por su visión relativista con respecto a las grandes narrativas modernas (Jameson, 2012). Habría, así, una correlación entre los procesos de cambio económicos en la producción y las formas culturales que se adoptan: “el posmodernismo es, en realidad, la lógica a través de la cual opera el capital global”, afirman Hardt y Negri (2005, p. 171). Un aspecto relevante del nuevo capitalismo es el protagonismo que adquieren las tecnologías de la información y comunicación, que se constituyen en causa y efecto del sistema económico. Harvey (1998) analiza el paso del capitalismo fordista a un modo de acumulación flexible con la presencia de las tecnologías electrónicas que proyectan cambios organizativos e imprimen una aceleración en los procesos de aprendizaje, producción o consumo. Esta dinámica de producción y consumo se extiende a ámbitos culturales que hasta entonces no se asociaban tan estrechamente a la racionalidad económica, como los contextos bibliotecarios.

Una característica esencial del capitalismo contemporáneo es la extensión de la infraestructura de redes como base para que se produzca la circulación de “los flujos de

⁶ Los aspectos definidores del concepto se han tratado en el capítulo 2.

información” y pueda crecer la economía; por tanto, ha sido un elemento central en las políticas económicas desde el último cuarto del siglo XX:

Knowledge about technology and levels of information flow are critical for economic development and can account for differential growth patterns. Knowledge gaps and information deficiencies can retard growth prospects of poor countries, while technology transfer policies can greatly enhance long-term growth rates and living standards (Olssen, Peters, 2005, p. 333).

Las industrias de la comunicación e información no sólo participan de manera relevante en los procesos productivos: también legitiman el nuevo orden mundial sin recurrir a nada externo a sí mismas, simplemente se autovalidan, generando realidades “positivas”, neutralizando situaciones contradictorias, reduciendo complejidades e incentivando la acción comunicativa entre los sujetos (Hardt, Negri, 2005). El desarrollo de las “autopistas de la información” se despliega a partir de una doble política económica: en los años 80 de la centuria pasada se liberalizan y privatizan los sistemas de comunicaciones en USA y en el Reino Unido. A partir de la extensión de Internet y de la globalización, ya en los años 90, se planifican la *National Information Infrastrure* y la *Global Information Infrastructure* en Norteamérica, fenómenos que materializan y contribuyen a globalizar la *sociedad de la información*. Las nuevas tecnologías, además, coadyuvan a la globalización, deslocalización y *virtualización* de la producción. Como consecuencia de la desregulación de capitales, se va a producir un proceso por el que el capital financiero⁷ (también denominado capitalismo "de casino") irá adquiriendo una preponderancia que alimentará una economía eminentemente especulativa (Harvey, 2009) que, como sabemos, explota en todo el mundo en 2008.

La difusión mundial del discurso informacional que sostiene el nuevo capitalismo se refleja en el hecho de que los países más ricos del mundo (el G7) estrenan en 1995 la noción “sociedad global de la información” junto con la de “nuevo orden mundial de la información” (Mattelart, 2005).

⁷ Como apunta Chomsky, respecto de la composición del capital circulante, en 1971, el 90 % de las transacciones financieras internacionales tenía relación con la economía real, mientras el 10% era capital especulativo. En 1990, los porcentajes se habían invertido y en 1995 el 95% de unas cifras incomparablemente mayores correspondían a capital especulativo (2000, p. 24)

3.1.- Extensión de la gestión empresarial.

Otro aspecto a considerar en el nuevo escenario son los cambios que se introducen en las formas de trabajo personal y en las organizaciones para producir “trabajo inmaterial”, la mercancía que genera más valor para el capital. Para Lazzarato el trabajo inmaterial “is defined as the labor that produces the informational and cultural content of the commodity” (Lazzarato, 1996, p. 133). El nuevo capitalismo se sirve de estrategias *manageriales* para poner a trabajar a sujetos con habilidades y competencia específicas. El marco de producción del capitalismo cognitivo y de la fuerza de trabajo ha variado con respecto a la producción industrial: requiere trabajadores con competencias especiales relacionadas con la expresión de la creatividad y conocimiento para producir “innovación” de forma conjunta. El trabajo en equipo se configura como una tecnología de poder para crear y controlar procesos subjetivos. La innovación, entendida como el nuevo conocimiento que se codicia, debe ser susceptible de ser transferido al tejido productivo, debe ser rentable. Como se constata en diferentes informes y documentos del tardopacaitalismo (COM, 1997; OCDE, 1996; OCDE, 2003; OCDE, 2014), la innovación es clave porque constituye la base de competitividad de los productos en los mercados globales. En este sentido, se ponen en marcha políticas económicas y culturales para que la ciencia⁸ se convierta en el sector líder de la producción, precisamente porque puede generar productos de alto valor añadido. Los ideólogos del *management*⁹ sostienen que la generación de conocimiento es más eficiente si se produce entre cerebros que se relacionan; es decir, si se incentiva la comunicación entre todos los agentes de una organización trabajando cooperativamente (como se experimentó en la empresa Toyota en los años 80 a través de los famosos “círculos de calidad”). El trabajo de los cuadros y los *líderes* en este marco tiene como objetivo activar y manejar la producción colectiva. Estos aspectos implican que en el nuevo contexto productivo los sujetos pongan a trabajar no sólo su inteligencia, sino,

⁸En este marco pueden interpretarse el desarrollo de políticas orientadas al establecimiento de relaciones entre universidades, empresas y Estados. El Informe de la OCDE sobre las economías del conocimiento (1996) propone este tipo de estrategias que se han ido materializando.

⁹ En este sentido, Boltanski y Chiapello (2002) analizan la literatura sobre *management* comparando las nociones que se esgrimen en los años 60 y el cambio que acontece a partir de la expansión de los elementos que configuran el capitalismo cognitivo (tecnología, uso de información y saberes en la producción, extensión del mercado a nivel mundial). Si en los 60 la dirección por objetivos y la meritocracia constituyen la orientación preferente, en los 90 son la “empresa en red” y la realización personal a través de proyectos cooperativos (*networking*).

también, su subjetividad, su alma. Así, puede afirmar Lazzarato: “what modern management techniques are looking for is “the worker’s soul to become part of the factory” (Lazzarato, 1996, p. 133), sobre todo en ámbitos específicos propicios al desarrollo de la creatividad y la subjetividad de los trabajadores. Entre esos campos pueden encontrarse los relacionados con la comunicación, la logística, las finanzas, los *mass media*, la producción simbólica y semiótica, los procesos de investigación y desarrollo (I+D+I), consultorías, publicidad, etc. Es decir, en los nuevos escenarios de producción que se abren con el advenimiento del capitalismo tardomoderno, se pretende que los sujetos no sólo trabajen con su cerebro, también se le solicitan sus emociones, su psique, en el proceso de comunicación-producción, como expone Han:

La coyuntura presente de la emoción está condicionada por el nuevo modo de producción inmaterial, en el que la interacción comunicativa gana continuamente importancia. Ahora no solo se busca la competencia cognitiva, sino también la emocional. Debido a este desarrollo, se emplea toda la persona en el proceso de producción (Han, 2014b, p. 73).

Entre las habilidades del capital humano que el nuevo capitalismo necesita, se perfila como una competencia relevante el uso, codificación y decodificación de información por medios electrónicos, pues la economía de las sociedades posindustriales se funda en la manipulación de información y en procesos de comunicación. Ahora bien, Fumagalli (2010) vislumbra una jerarquización en los niveles, usos y distribución de la información que marca una correlación, a su vez, con rangos de la fuerza de trabajo que se encarga de su procesamiento.

Así, existe la mera información (datos), que debe utilizar una mayoría de la población para producir y consumir; existe, además, el saber hacer (*know how*), que se refiere a una información más restrictiva en cuanto a los trabajadores que la controlan y manipulan. Finalmente, Fumagalli (2010) identifica el conocimiento sistémico, el pensamiento abstracto y relacional que incluye todos los estratos anteriores que se han mencionado. En el capitalismo tardomoderno es suficiente que una minoría detente ese saber abstracto y culto para que el sistema funcione debido, entre otros aspectos, a la extensión de la tecnología y la robótica a todos los procesos productivos. De la tipología mencionada, el saber más valorado es el último citado por caracterizarse por ser un

conocimiento no codificable, por ser específico de sujetos determinados (un conocimiento tácito)¹⁰.

Otras habilidades que se le solicitan al capital humano son aquéllas que tienen que ver con las que facilitan la inserción eficiente en equipos de trabajo, habilidades relacionadas con la empresa y el *emprendimiento*, creatividad, capacidad de comunicación y, sobre todo, una adaptación al cambio y a procesos relacionados con el aprendizaje constante y continuo, una actualización permanente de las habilidades productivas. Estas características especiales de producción de valor, basadas en el aprendizaje y la comunicación y en “movilizar” tanto competencias intelectuales como afectivas, implican que se difuminen las fronteras entre el tiempo de trabajo y tiempo de vida de los trabajadores (Fumagalli, 2010, p. 181-199; Boltanski, Chiapello, 2002, p. 235). Como puede inferirse de lo explicado hasta aquí, las organizaciones del tardocapitalismo, así como los sujetos, son organizaciones que deben “aprender”. Es importante detenernos en conceptos que devienen clave para el análisis de nuestro objeto de estudio: aprendizaje y conocimiento son dos de ellos.

En estos contextos históricos y de política económica que estamos analizando, los discursos educativos se alimentan de nociones y términos procedentes del mundo productivo, como la noción “competencia”, que ampliaremos. En el caso de conceptos como *aprender* (aprendizaje) y *conocimiento* son términos reabsorbidos y apropiados por un medio educativo que se renovará en profundidad. Las nociones mencionadas serán asumidas en las organizaciones del tardocapitalismo con la carga semántica propia del medio productivo. En el contexto empresarial, los conceptos *aprendizaje* y *conocimiento* remiten a la adquisición de competencias y saberes destinados a producir en un mercado global. Así, las organizaciones que “aprenden” son aquéllas que identifican qué producir, cómo, para qué público, en qué “nichos” de mercado, etc., en un contexto de competitividad mundial que redundará en una internacionalización de la división del trabajo. Del mismo modo, las “comunidades de prácticas” de las empresas son grupos de personas que ponen en común asuntos relacionados con problemas que hay que resolver, en el marco de una cultura que piensa que toda la organización puede

¹⁰ Como veremos, esta aproximación taxonómica puede contribuir a explicar los nuevos desarrollos curriculares educativos del tardocapitalismo como la presencia ubicua de la tecnología o la orientación competencial hacia el *know how*.

contribuir a la competitividad de la empresa. Estos discursos y prácticas se trasladarán al medio educativo y serán plasmados en los curricula competenciales. La organización, comunicación, apropiación, extensión, de todas estas técnicas, saberes, etc., formará parte de la “gestión del conocimiento” de las organizaciones. El *Knowledge management*, podría entenderse como un proceso racional de gestión de información y comunicación de las organizaciones cuya finalidad es la obtención de resultados, de beneficios.

El discurso de las sociedades y las “economías basadas en el conocimiento” se enmarca en parámetros de interpretación similares: como explícitamente se pone de manifiesto en documentación oficial, no se trata de que la gente se haga más culta¹¹. De forma que, en el marco de la globalización, los límites de la formación o de la investigación están fuertemente marcados por la competitividad o los modelos de negocio del capitalismo: otros sentidos o finalidades de mismo, o la propia diversidad de saberes, parecen desvanecerse.

Todos estos procesos que hemos descrito se insertan en una estructura interna de las organizaciones que tiende hacia una cierta “horizontalidad”, porque las viejas divisiones jerárquicas de la producción fordista se cree que pueden bloquear la creatividad que exige el cambio, la adaptación o las dinámicas de mejora e interferir en procesos de comunicación y producción. Por consiguiente, adquieren gran relevancia el uso de intranets, el *networking*, etc. Ahora no se habla en términos de “oferta/demanda” sino, más bien, de una estrecha relación productor/consumidor. No se produce de manera arbitraria o en masa sino que se busca una producción “just in time” para evitar gastos de almacenamiento y mantenimiento de infraestructuras. La producción bajo demanda, más fragmentada y “personalizada”, sirve, además, para trasladar al exterior (al “mercado”) la presión y el control sobre los trabajadores evitando hacer uso de las dinámicas de dominación jerárquica internas. Las nuevas estrategias de producción y consumo se basan fuertemente en el uso de información y comunicación, tanto interna como con el exterior. Se trata de conectar con los consumidores para conocer sus gustos; el cliente se convierte así en co-productor de la innovación a partir de la extensión de sistemas de “gestión de calidad” que incentivan la intercomunicación con

¹¹ ANECA, 2005, p. 5.

el objeto de conocer (y crear, en su caso) sus gustos o necesidades para producir una mercancía o servicio a medida.

En estos contextos, “aprender” se refiere a cómo dirigir, y como aprender cómo dirigir, a los consumidores de un producto a otro. Se difuminan, por tanto, los límites entre el productor y el consumidor porque el consumidor se inscribe en la manufacturación del producto o del servicio desde su concepción. Así, si el producto es un resultado que depende de diversos factores, como el gusto de la gente, la capacidad de generar necesidades, o el poder de la manipulación del mercado, resulta complejo definir estándares rígidos de medida y control. Esta circunstancia implica una revisión permanente de los procesos de trabajo de las organizaciones, inscritas en una dinámica de “mejora continua”, para no perder capacidad de adaptación al cambio y, por tanto, competitividad. Puede decirse, por consiguiente, que la generación de valor en las economías posindustriales se produce en el proceso de producción de intercambio de información y comunicación, es decir, de aportación de cierto conocimiento, de “trabajo inmaterial” entre diferentes agentes (Lazzarato, 1996, p. 143).

Para Boltanski y Chiapello (2002, p. 97), estos procesos organizacionales mencionados (trabajo en colaboración, retórica sobre el difuminado de jerarquías de las organizaciones, cierta autonomía y creatividad de los asalariados, trabajo en red, etc.)¹² enmarcan y definen una renovada gestión empresarial que forma parte del espíritu del nuevo capitalismo que surge en los años 70 del siglo pasado. La tecnología de *management* empresarial se va configurando como un corpus de prácticas y discursos que pretenden apuntalar la base del capitalismo, que hemos denominado cognitivo, a partir de la “recontextualización”, en su propio beneficio, de algunos aspectos de la crítica progresista de los años 60 del siglo XX al sistema de producción fordista: como el trabajo en cadena, la percepción de la alienación del trabajador, la jerarquización, la producción masificada, etc.

El *management* va a incluir inteligentemente la demanda de autonomía y creatividad de los trabajadores entre las competencias requeridas al *capital humano*. Por consiguiente,

¹²Parte de las competencias que recogen los nuevos currícula integran habilidades que se encuentran en estos procesos organizacionales. Así, el trabajo en grupo y las habilidades sociales, el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones o la capacidad de emprender, serán técnicas presentes en las nuevas formulaciones del curriculum universitario. (Por ejemplo, véase: ANECA, Proyecto Reflex, 2007; OCDE, 2003)

las organizaciones van a buscar un trabajador “autónomo y emprendedor”, además de automotivado y autocontrolado, integrado en el proceso de producción y en el cuidado de la calidad del producto. El *management*, que incorpora aportaciones de la psicología posbehaviorista y cognitiva, se revela así como una tecnología de producción y dominio más sofisticada y más ergonómica que las cadenas de mando tradicionales pues traslada el control al interior del propio sujeto (Boltanski, Chiapello, 2002, p. 151). De forma que dispositivos como la gestión empresarial no sólo pretenden activar la producción del capitalismo; también han contribuido a modelar los imaginarios sociales contemporáneos y a legitimar el nuevo capitalismo:

Toda una nueva neolengua edificada sobre conceptos como el *management*, la innovación, la flexibilidad, el emprendizaje, la creatividad, las redes o la posmodernidad...ha conseguido modelar un nuevo imaginario social capitalista que ha demostrado ser asombrosamente eficaz en la creación de una realidad simbólica y un sistema de valores aparentemente nuevo para naturalizar, en el plano de las significaciones, los requerimientos económicos y financieros del actual modelo de regulación que conocemos como posfordista (Alonso, Fernández, 2014, p. 20).

En síntesis, el nuevo capitalismo se define por un modo de acumulación específico, basado en el conocimiento como, fuente básica de valor, y también, por la explotación de la creatividad y la capacidad de aprendizaje y comunicación de los trabajadores. Los teóricos identifican como aspecto relevante y definitorio del modo de producción la cooperación entre cerebros a través del *networking* y la extensión y uso de las redes telemáticas en los procesos de producción y consumo. Nos parece pertinente insistir en esta idea: justamente, las capacidades que, según hemos visto, exige el capitalismo tardío, se verán reflejadas en informes y propuestas de agencias e instancias internacionales, y trasladadas a sistemas educativos.

Este aspecto puede reflejarse en un gráfico en el que, a modo de síntesis, se recogen las competencias clave que propone la OCDE (2003). En el puede observarse la importancia que adquieren habilidades que se han descrito como deseables en los sujetos de las organizaciones que “aprenden”: la comunicación y uso de tecnología, la capacidad de adaptación e interacción en grupos de trabajo heterogéneos y, al mismo tiempo, la autonomía de los trabajadores (para motivarse, aprender a aprender, emprender, tomar decisiones, etc.)

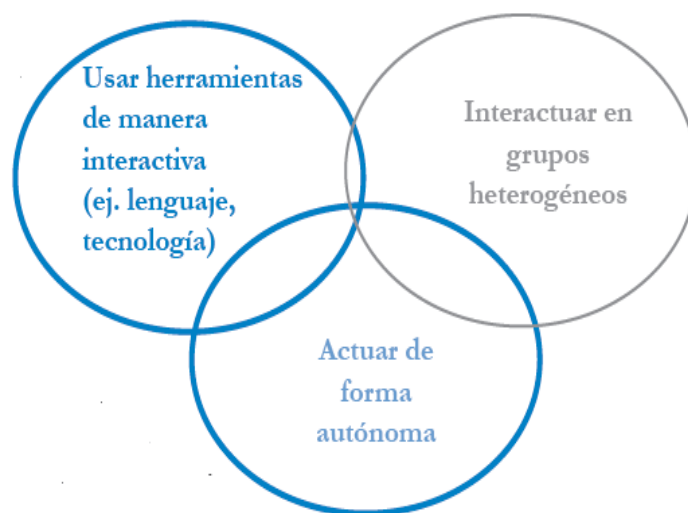


Fig. 4. Competencias clave organizadas en categorías. Fuente: OCDE (2003, p. 4).

Los nuevos formatos de explotación de los trabajadores se producen en este escenario mediante la apropiación de su conocimiento y su creatividad (Moulier-Boutang, 2011, p. 56). Los mecanismos de expropiación se llevan a cabo mediante procedimientos jurídicos de privatización¹³. En este marco de producción no faltan contradicciones, por ejemplo: el trabajo colaborativo, la creación colectiva¹⁴, es esencial en el tardocapitalismo, al tiempo que el sistema genera y fomenta una agresiva competitividad entre los trabajadores (trasunto de relaciones laborales contractuales fragmentadas, individualizadas a través de evaluaciones de *performance*). El capital humano vive en una clara precariedad¹⁵, aunque es percibida como un espacio de “libertad”, como el desarrollo de actitudes y aptitudes de “adaptación” y “flexibilidad” a un entorno competitivo y cambiante. En este escenario, en que la producción se muestra como parte de la vida de las personas, entiende Fumagalli la indiferenciación tiempo de vida y tiempo de trabajo:

Al final entre vida y trabajo no hay ninguna diferencia: la vida está totalmente subsumida en el trabajo. Es necesario partir de esta conclusión para redefinir y afrontar las cuestiones del valor del trabajo, de la existencia de la explotación y

¹³ Más adelante dedicamos un apartado a los procesos de ampliación y acentuación de las normativas sobre propiedad intelectual.

¹⁴ En estos procesos de creación colectiva en red del tardocapitalismo ha sido especialmente relevantes la generación y mantenimiento de programas informáticos, como en el caso de *Linux*.

¹⁵ *Cognitariado* es uno de los términos que utilizan los teóricos del capitalismo cognitivo para designar la fuerza de trabajo cualificada y explotada en los nuevos escenarios.

de formas de alienación en el nuevo contexto de acumulación (Fumagalli, 2010, p. 229).

Por otra parte, se da otra gran paradoja en el capitalismo cognitivo: el valor-saber, el conocimiento que los sujetos generan con su trabajo, se revaloriza si se comunica, se distribuye y se comparte. Al mismo tiempo, como valor-saber, el capitalismo busca su expropiación para que entre en la cadena de producción de valor (Blondeau et al. p, 99-106). Vemos, entonces, que las nociones de productividad y propiedad precisan revisión en el marco del capitalismo cognitivo porque la mercancía conocimiento no es fácilmente identificable y cuantificable, no es individual, se comparte y crece socialmente, y no se agota cuando se usa (Blondeau *et al.*, pp. 31-49). En esta línea de plantear las contradicciones del capitalismo contemporáneo, algunos teóricos han analizado como errática la ortodoxia económica imperante pues, a su juicio, no entra a valorar los elementos que garantizan la producción de valor¹⁶.

Los procesos económicos mundializados que se han expuesto tienen su correlato en un nuevo orden geo-político a escala global caracterizado por el incremento de poder de corporaciones transnacionales y agencias¹⁷ de poder de diverso tipo en todo el planeta, que extienden las pautas de mercado al espectro social al tiempo que los Estados-nación van perdiendo parte de su soberanía. En este sentido, la caída del muro de Berlín, en 1989, marca una frontera para la extensión del orden “imperial”¹⁸ mundial, un aparato sin centro específico y que opera con cierta independencia de territorios físicos (Hardt, Negri, 2005). No obstante el menoscabo de la soberanía nacional, el nuevo orden mundial globalizado no se entiende sin la actuación de los Estados nacionales en el

¹⁶Y. Moulier Boutang (2012), plantea en la metáfora de la abeja la idea de que la economía ortodoxa contabiliza solo la producción de miel y cera, pero no su mayor aporte: la polinización, lo que permite la reproducción vegetal y animal, y con ello también la supervivencia de la biosfera del planeta; es decir, la interacción y el vínculo social. El autor refleja en su obra la dificultad de conciliar dos formas diferentes de conceptualizar la producción: a) una economía de producción basada en el modelo de input/output; b) una economía de contribución (o polinización).

¹⁷ Además del poder militar o el poder financiero (países G7 o Grupo de Davos), habría que tener en cuenta agencias internacionales que regulan mercados, finanzas, alta política, etc., como la ONU, el BM, FMI, OCDE, Grupos de Empresarios Europeos (ERTI), OMC, etc.

¹⁸El concepto acuñado por los autores es complementario al de globalización y permite acercarse a la situación del tardocapitalismo globalizado: en esta realidad no hay un centro del proyecto, aunque USA ocupa un lugar de privilegio. El “imperio” se define, primero, como falta de fronteras, el dominio no tiene límites. El concepto de imperio, además, se presenta como “ahistórico”, como un orden que suspende la historia, fija el estado de cosas existente para la eternidad. En tercer lugar, el dominio del imperio opera en todos los registros del orden social (Hardt, Negri, 2005, p. 17).

marco neoliberal. El neoliberalismo¹⁹ se irá convirtiendo paulatinamente en la política económica dominante desde los años 80 de la centuria pasada en todo el mundo.

La función del Estado en el capitalismo es un elemento de primer orden en la articulación del modo de producción, aunque su rol se ha modificado en diferentes contextos. En el liberalismo clásico el papel del Estado se explica desde el dejar hacer, no interviene en la libre actuación de las fuerzas del capital (son las políticas conocidas como *laissez faire*). Tras los desastres de dos guerras mundiales, la actuación de movimientos sociales, un nuevo orden geopolítico, etc., se introduce ciertos controles al capitalismo de forma que los Estados van a garantizar algunas seguridades a la sociedad, como el trabajo (que se incorpora como derecho constitucional y como categoría política), y derechos asociados, como la protección social, sanidad, educación, etc., concebidos como elementos medulares de integración social. Es el momento de un “capitalismo embridado” (Harvey, 2009), un capitalismo sujetado, en el que el Estado se legitima por su función redistribuidora a partir de mercados regulados, fiscalidad progresiva, contratos colectivos, seguridad social, políticas contracíclicas, etc. La intervención del Estado, no obstante, es eminentemente, tecnocrática, es decir, trata de reconducir la conflictividad política y social a través de la formulación de problemas en términos de gestión técnica. Se tiende a la construcción de “consensos” como medio de actuación no problemática y la formación de sociedades de escasa implicación política, situación facilitada por el aumento y la extensión de la capacidad de consumo a buena parte de la población (sobre todo, en los “Estados de bienestar”).

El desarrollo técnico en que se basa el modelo productivo legitima, así, las sociedades de alto consumo de los países occidentales principalmente, mientras la organización social tiende a fundamentarse en sistemas expertos con una base muy tecnocrática (Marcuse, 1985; Postman, 1994). La ciencia y la técnica contribuyen así a una legitimación del sistema social y productivo. Como mantiene Habermas (1986, p. 86): “con la investigación industrial a gran escala, ciencia, técnica y revalorización de capital confluyen en un único sistema”. El rol del Estado tecnocrático y reequilibrador se

¹⁹El neoliberalismo en su vertiente de política económica defiende que la mejor manera de promover el bienestar social es a través del desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada fuertes, mercados libres y libertad de comercio (Harvey, 2009, p.6-7).

mantiene durante algunas décadas en los países occidentales. A partir de la crisis de 1973, y de la extensión de las políticas neoliberales, la situación cambia:

Desde los gobiernos occidentales, la posición ha sido la de fomentar la competitividad de sus naciones ante el fenómeno de la globalización económica, ya que por una parte han facilitado, como agentes necesarios, la transición de un *Welfare State* o Estado del Bienestar a un *Work fare State* o Estado Emprendedor que se ocupa menos de la redistribución que de facilitar las condiciones para el desarrollo de una actividad económica bajo las premisas de un libre mercado (Alonso, Fernández, 2009, p. 31).

Por tanto, los Estados adquieren un rol más efectivo en el capitalismo incentivando la competencia y la privatización, “un juego artificial de desigualdades” en que la competencia debe producirse mediante un gobierno activo, según analiza Foucault (2009, p. 133). Los Estados cancelan sus anteriores compromisos con el conjunto social, de forma que se inaugura una nueva etapa en la que es el individuo el que tiene que *gestionar* su propio *riesgo* en relación a diferentes esferas de su vida, como la educación, la sanidad, o la seguridad. Los antiguos derechos sociales con reconocimiento constitucional pasan a ser cuestionados teóricamente y a ser considerados como "distorsiones del mercado".

Vemos, entonces, que el papel del Estado es muy dinámico a la hora de recontextualizar y canalizar las orientaciones de la producción económica y el poder político “imperial” que se emiten desde grandes agencias de poder, como Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Organización Mundial de Comercio (OMC), etc. Se produce, por consiguiente, una marcada internacionalización de los agentes discursivos, aspecto que podría contribuir a explicar la instauración de dinámicas normalizadas en buena parte del mundo occidental. Por tanto, en este marco, el rol estatal se activa haciendo de puente entre lo global y lo local. Así, resume Harvey:

[El Estado] tiene que garantizar la integridad del dinero. Igualmente, debe disponer las funciones y estructuras militares, defensivas, policiales y legales que son necesarias para asegurar los derechos de propiedad privada y garantizar, en caso necesario mediante el uso de la fuerza, el correcto funcionamiento de los mercados. Por otro lado en aquellas áreas en las que no existe mercado (como la tierra, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental), éste debe ser creado cuando sea necesario mediante la acción estatal (Harvey, 2009, p. 6-7).

El modo de producción, que se reajusta tras la crisis de los años 70, tendrá un correlato en las formas de dominación a partir de la expansión de las políticas neoliberales en los años 80 del siglo XX en las que puede encontrarse una clara postura de las élites del poder financiero por establecer un determinado poder de clase (Harvey, 2009)²⁰.

3.2.- Renovación de teorías liberales.

El neoliberalismo podría entenderse como un proyecto intelectual sobre diferentes aspectos de la sociedad y como un programa político derivado de esas ideas. Parte de las tesis liberales del XIX pero las reelabora significativamente: ese momento se sitúa a principios del siglo XX²¹ mientras que su reactivación, tras la II Guerra Mundial, tiene dos frentes. Por una parte, la Alemania derrotada y, por otro, la potencia norteamericana.

En el caso de Alemania, las prácticas en que se sustenta el nuevo orden se basan en las propuestas construidas en torno a las tesis de autores de la Escuela de Friburgo, como W. Eucken, W. Röpke, A. Rüstow o F. Hayek. Desde su perspectiva, el libre mercado asegura la libertad frente a la intervención estatal e identifican la ingerencia del Estado, o las políticas derivadas del Keynesianismo en los USA, con el Estado totalitario, como el Estado nazi. Para distanciarse de éste, los autores citados proponen que la estructura normativa del nuevo Estado que surge en Alemania, el principio regulador y organizador de la vida social, sea la libertad económica, la competencia. Por consiguiente, la legitimación del nuevo Estado naciente tras los desastres de la guerra no se produce a partir de la organización política: se lleva a cabo desde las condiciones de producción. Este *ordoliberalismo*²², en un contexto de pobreza, se construye como “una economía social de mercado”: es decir, se abonan los principios liberales pero mediatizados por medidas de protección y cohesión social. Será una situación que los diferentes agentes sociales (obreros, sindicatos, empresarios, partidos, corporaciones

²⁰ Según este autor, el primer ensayo neoliberal se lleva a cabo con el golpe de Estado contra S. Allende en Chile, en 1973, y continúa en los años 80 en el UK de M. Thatcher y en los USA de R. Reagan.

²¹ Puede considerarse como antecedentes la publicación de la obra *Socialismo* de L. von Mises, en 1922, en Austria y el Coloquio Lippmann, que tuvo lugar en París, en 1938 (Escalante Gonzalbo, 2016, p. 31 y ss.).

²² El concepto incluye la idea de que el *orden* de la competencia no es algo natural, debe instaurarse políticamente.

multinacionales, etc.) van a ir consensuando a lo largo de las décadas posteriores a medida que se vaya consolidando lo que se conocerá como “Estado de Bienestar”.

Por su parte, el neoliberalismo norteamericano (que tiene en la Escuela de Chicago un foco de difusión importante, con autores como T. Schultz, o G. Becker) se orientará hacia la ampliación del análisis económico, es decir, la racionalidad de la eficiencia, a dominios considerados no estrictamente bajo esa lógica, como, por ejemplo, hacia el trabajo, la educación, la sanidad o la política. Así, se desarrollan en los años 60 diferentes teorías económicas, como la relativa al “capital humano”, que conciben sujetos aislados, que no se encuentran en estructura social alguna, como empresarios. Estos planteamientos intentaban romper con los antagonismos entre capital y trabajo al contemplar al trabajador como capitalista, como un sujeto con capacidad de invertir en su capital formativo. Obviamente, esta perspectiva, sitúa el sistema educativo en la órbita directa del productivo. Efectivamente, el proyecto civilizador neoliberal busca un sujeto particular, se trata del sujeto descrito por Foucault como empresario de sí mismo (Foucault, 2009).

Otra de las teorías que se desarrollan en este marco es la relativa a la *Public Choice*, (la *nueva gestión pública*) que implica una profunda revisión de los servicios públicos: desde la perspectiva neoliberal, la empresa, el mercado, es más eficiente que el Estado. Por consiguiente, el modelo empresarial debe suplantarse al Estado cuando sea posible; en caso contrario, el burócrata debe conducirse como un emprendedor (asunción de riesgos, competitividad, etc.). La *Public Choice Theory*²³ fue desarrollada, entre otros, por J. Buchanan, miembro de la *Mont Pelerin Society*, y constituye una tesis para desacreditar cualquier actividad pública: en la doctrina neoliberal no tienen cabida conceptos como bien común, interés social o ética pública. Por definición, dentro de su marco de análisis, el Estado es coerción e ineficiencia, por consiguiente, la alternativa es el mercado, que garantiza libertad y eficacia. De estos planteamientos se derivarían medidas para limitar el papel social del Estado o someter a los trabajadores públicos a sistemas de vigilancia de productividad y eficiencia económica (Escalante Gonzalbo, 2016, p. 79 y ss). Las nociones y las prácticas asociadas a la *Public Choice* difumina las

²³ Teorías que deben mucho al utilitarismo, y en concreto J. Bentham, que ya a principios del siglo XIX analizaba la relación entre maximización de prestaciones del personal funcionario y el mínimo gasto social.

fronteras entre espacios públicos, definidos por una *ethos* específico, de los dedicados a negocios, al introducir lógicas de comportamiento de derecho privado (la competencia) en dominios que se regían por el derecho público y que conformaban la denominada “esfera pública”. Serán dinámicas de asimilación plenamente incentivadas con las políticas neoliberales (por ejemplo, los partenariados).

El neoliberalismo puede perfilarse desde diferentes perspectivas, como se ha mencionado. Desde un punto de vista de política económica, supone la reactivación de las viejas teorías políticas liberales con matices sustanciales con respecto al rol del Estado. Recordemos sus bases: la pieza angular es el libre mercado, principio organizador de las relaciones sociales. El mercado se concibe como un sistema de precios para procesar información: un sistema que regula la relación productor / consumidor. Otro factor importante del ideario es que plantea la intervención activa del Estado hacia la estimulación de la competitividad en todo el espectro social. La generalización del régimen de competencia es tan relevante en la doctrina que algunos autores establecen este aspecto como nuclear, de forma que el neoliberalismo se ajustaría al “conjunto de los discursos, de las prácticas, de los dispositivos que determinan un nuevo modo de gobierno de los hombres según el principio universal de la competencia” (Laval, Dardot, 2013, p. 15). El nuevo liberalismo se conceptualiza como un programa moral basado en una ontología del sujeto egoísta devenido en mero agente económico. Según dicha visión, se concibe al sujeto, liberal, o neo liberal, en oposición a lo social, como un ser netamente racional, que, supuestamente, maximiza su comportamiento a través de elecciones de consumo diversas en su propio beneficio. Desde esta doctrina se piensa que, de la búsqueda de provecho particular, de asumir riesgos y emprender²⁴, se deriva, de forma natural, el beneficio para el conjunto social²⁵. Los supuestos que subyacen a las teorías sobre el comportamiento humano, basado en la razón y el egosmo, se exportaron al conjunto social, también al mundo de la educación, en los años 50 bajo la forma de “teoría de la elección racional”.

²⁴ Asumir riesgos, adelantarse al cambio y emprender, serán valores muy apreciados por las políticas neoliberales que se trasladan como competencias transversales a los sistemas educativos desde el último cuarto del siglo pasado.

²⁵ La fábula de las abejas (*The Fable of bees, or private vices, publicbenefits*, 1714) del utilitarista B.Mandeville constituye un claro antecedente del ideal, supuestamente natural, del *homo* racional egoísta que se divulga con el capitalismo.

Sociológicamente, el neoliberalismo es la práctica política a través de la cual se legitima la extensión de relaciones eminentemente mercantiles (basadas en la relación coste/beneficio) al conjunto social (Foucault, 2009, p. 135). Efectivamente, con la activa cooperación estatal, se propagan las transacciones de carácter económico a esferas que antes no se regulaban específicamente bajo esa óptica, como es el caso de los sistemas educativos, culturales, sanitarios o los servicios sociales de buena parte de los países occidentales. Es decir, se difuminan las diferencias entre economía, política, sociedad, produciéndose una *marketisation of the state*. Estas premisas suponen que todo, en principio, procesos, cosas, relaciones sociales, etc., puede ser tratado como una mercancía, ser objeto de derechos de propiedad o estar sujeto a una relación contractual. La doctrina mantiene que el mercado funciona como una guía apropiada -una ética- para todas las facetas de la acción humana (Harvey, 2009, p. 181-182).

Políticamente, el neoliberalismo “es la cobertura para una intervención generalizada y administrativa del Estado” (Foucault, 2009, p. 136). Desde el punto de vista de la doctrina, es el Estado el que, desde la idea de no coerción, debe supeditarse a la economía, el marco de la libertad. La democracia se percibe como una amenaza para las libertades individuales, por esa razón la teoría neoliberal prefiere los gobiernos de élite, o de *expertos*, que dirijan mediante decretos y normas. Es decir, apuesta por gobiernos tecnócratas²⁶. Las propuestas neoliberales pueden referirse al concepto “democracia” asociándolo a “libertad de consumo”, no relacionándolo con decisiones y proyectos assemblearios que podrían regular (para las teorías neoliberales: obstruir) las fuerzas del libre mercado. El vaciamiento político de conceptos como democracia se conjuga con nuevas formas de subjetivación a partir de la revisión de las técnicas disciplinarias de la modernidad a otras más sutiles en la posmodernidad. De la “biopolítica” que moldea cuerpos, definida por Foucault (2009), a la “psicopolítica” que ahorma emociones, como ha analizado Han (2014b). Como afirma éste último, las dinámicas modernas de control social buscan, en última instancia, la obediencia de los individuos. El neoliberalismo, sin embargo, persigue construir un individuo empresario de sí mismo, “un sujeto de rendimiento” (Han, 2012, p. 25). A tal fin (es decir, la búsqueda de la eficiencia, el rendimiento, la producción), el proyecto posmoderno de dominio parte

²⁶ O, directamente, por dictaduras: es conocido el apoyo de la *Mont Pelerin Society* al general Pinochet en los años 70 del siglo pasado (Escalante Gonzalbo, 2016, p. 107 y ss).

de la base de que son menos productivos la orden y el mandato externo que la interiorización. La gobernanza posmoderna busca que el individuo reproduzca “libremente” en su comportamiento y en su psique el entramado de dominación, que él interpreta como libertad. De manera que ahora “los proyectos, las iniciativas y la motivación reemplazan la prohibición, el mandato, la ley” (Han, 2012, p. 27). Los procesos de gobierno de los individuos en el nuevo liberalismo se sirven de dispositivos que, en última instancia, ya no ahorman los cuerpos, o no sólo, sino la psique de las personas. Como se recordará, las tecnologías *manageriales*, que despliegan las organizaciones del capitalismo tardío, contienen estrategias que tienen en cuenta los procesos de subjetivación y control mencionados. También puede entenderse la consolidación del sujeto empresario de sí mismo a través de la difusión de las políticas sobre innovación, como veremos en el caso de la UE y la universidad.

Internacionalmente la doctrina neoliberal defiende la movilidad de bienes, personas o capitales²⁷: por tanto, no son bien vistos los aranceles, las regulaciones o los controles (del tipo que sean, medioambientales, financieros, académicos, etc.). Según la doctrina, cada país debe abrirse al mundo y fomentar el libre mercado en su interior. En este sentido, es una política económica que ha proyectado e incentivado la globalización, basándose en organismos como la OMC, el BM o el FMI.

Podría considerarse el neoliberalismo, finalmente, como una ideología, siguiendo las tesis de Eagleton (1997). Desde esta óptica, el neoliberalismo puede ser interpretado como un discurso ideológico que se ha ido extendiendo hasta ser hegemónico en el mundo (Harvey, 2009). Esta doctrina “naturaliza” y universaliza unas específicas condiciones económicas de producción, mientras oculta sus contradicciones. Así, la economía (neoclásica) de la que se sirve el neoliberalismo, se presenta como una ciencia objetiva que pretende elaborar explicaciones de alcance universal: eso implica que obvia la realidad, la estructura concreta de la realidad y su historia. Es una disciplina que se sirve de modelos ideales e imagina “economías de juguete” que le

²⁷ Así, la *movilidad* es un elemento clave en la reformulación de la enseñanza superior en el escenario del nuevo capitalismo neoliberal. Por ejemplo, la OMC (en el marco del Acuerdo General de Comercio de Servicios) recoge cuatro formatos de provisión de educación superior que implican movimientos transnacionales: a) *cross border supply* (por ejemplo, modelos de e.learning); b) *consumption abroad* (se produce cuando viajan estudiantes a un país); c) *comercial presence* (a través de centros franquiciados); d) *presence of natural persons* (movilidad de profesionales) (Knight, 2002, p. 5).

permite hacer especulaciones, pero que no tienen que ver con datos empíricos (Escalante Gonzalbo, 2016, cap. 2). Estos elementos dan pie a los economistas para presentarse como valedores de una ciencia incuestionable, lo que resulta altamente problematizador²⁸. Algunos de sus principios legitimadores que podrían exponerse son: la identificación unívoca de la libertad con la opción de consumo (la soberanía del consumidor) y la fe en el mercado como garante de esa libertad. La idea según la cual el crecimiento de la riqueza, sea quien sea su beneficiario, es por sí mismo un criterio definitorio del bien común. Así mismo, esta doctrina se basa en una conceptualización de la sociedad como un conjunto de individualidades, es decir sujetos sin conexiones con otros ni formaciones sociales e históricas. El individuo es concebido como sujeto racional y egoísta, en oposición al conjunto social, que en la búsqueda de su propio beneficio contribuye al interés general²⁹. Otra idea nuclear del neoliberalismo es la que mantiene que la competencia e igualdad de oportunidades entre los agentes económicos son nociones justas que tienen como resultado premios o castigos: el mérito se recompensa, el fracaso se castiga.

Como hemos avanzado, se trata de una visión ideológica pues obvia las situaciones de manifiesta desigualdad de partida de los sujetos, los status de privilegio, la herencia, etc. Finalmente, la reducción de las razones “racionales” de elección de los individuos a partir de la relación coste/beneficio, constituye otro de los aspectos más definitorios del discurso neoliberal, que no concibe otros móviles para el comportamiento humano. Bajo estos presupuestos se van extendiendo modelos de sociedad que desembocan en el totalitarismo de un mercado sin ciudadanía (Fariñas Dulce, 2005)³⁰. Debido a sus diferentes dimensiones, el proyecto neoliberal se ha interpretado como una nueva racionalidad *global*: “es “mundial”, porque es válida a escala mundial, y además, porque, lejos de limitarse a la esfera económica, tiende a totalizar, o sea a “hacer mundo” mediante su poder de integración de *todas* las dimensiones de la existencia

²⁸ En esta dirección se posicionan algunas autoras que analizan críticamente la función real de la "ciencia económica" como una construcción científica para legitimar la desigualdad social (Etxezarreta, 2015).

²⁹ La economía clásica ha intentado fundamentar científicamente esta idea a lo largo de su historia disociando la ética de la economía, legitimando, por tanto, la racionalidad instrumental y utilitarista, así como la explotación (Boltanski y Chiapello, 2002, p. 49).

³⁰ En este sentido, como apunta Fariñas Dulce, se trata de un fenómeno relevante que implica el paso del ciudadano, en cuanto a sujeto de democracia, al cliente, como sujeto de mercado, e implica la sustitución de la comunidad política (la *civitas*) por el espacio de intercambio mercantil (2005, p. 64).

humana” (Laval, Dardot, 2013, p. 14). No obstante, se trataría de una "racionalidad" compleja, polimórfica y mutante, ya que no sólo tendría que ver con la macropolítica, al estar impulsada y articulada "desde arriba" por organismos transnacionales y Estados, sino que, también, habría que entenderla en lo micro y cotidiano y que se despliega en una lógica y una pragmática asumida, reproducida, interiorizada (también resistida) "desde abajo" (Foucault; 2009; Han, 2014; Gago, 2015).

Hemos visto el sustrato teórico del nuevo liberalismo desde diferentes encuadres. Veamos ahora la expansión de las políticas neoliberales; si seguimos a Harvey (2009), habría que rastrear aquéllas en algunos fenómenos que contribuyeron poderosamente a la activación y extensión del neoliberalismo ya en los años 70, cuando los Estados de bienestar se ponen en cuestión. Así, en la crisis del capitalismo de los años 70, la desregulación de capitales fue un hecho esencial (1974 en los USA, 1979 en el UK) así como su creciente movilidad facilitada por la tecnología de redes y la opacidad de los paraísos fiscales. La conjunción y acuerdos entre el FMI, Wall Street y el Departamento del Tesoro de USA para extender las políticas fue clave, así como la difusión y el éxito de la ortodoxia monetarista (a través de departamentos universitarios que “cientifican” las políticas) centradas en el control de la inflación y el saneamiento de las finanzas públicas. El “Consenso de Washington”, noción acuñada en 1989, que instaure una nueva racionalidad (basada en ajustes fiscales, liberalización económica, privatización de empresas estatales, protección de libertad intelectual de oligopolios, principalmente, etc.) constituyó un motor relevante del proceso de internacionalización de la economía. El surgimiento de la OMC (1995), como un poder transnacional para imponer regulaciones y acuerdos subsiguientes (como el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios o el Acuerdo sobre Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio) resultó muy significativo, pues multiplicó el efecto desregulador.

En Europa, el Tratado de Maastricht (1992) supondría la ratificación de las políticas neoliberales³¹ y la ampliación de la brecha entre países prestatarios y exportadores y países financiados y consumidores. Las prácticas discursivas neoliberales se extendieron e impusieron bien de forma violenta (como en el caso de Chile, en 1973, o

³¹ Es decir, prevalencia y ampliación de libre mercado, financiarización económica, políticas de control de déficit, reducción de gasto público, pérdida de poder adquisitivo de los salarios, desempleo, inseguridad laboral, privatización de activos públicos, desregulación de sector financiero, reducción de impuestos, etc. Son procesos que se incentivarán con el nuevo siglo.

los ajustes económicos del FMI en Filipinas) o bien a través de la construcción de “consensos” (Chomsky, 2000) y de promoción de procesos de conformación de lo que se denomina “opinión pública”³².

Efectivamente, como hemos expuesto anteriormente, las sociedades del capitalismo tardío liberan importantes enfrentamientos en el plano de las representaciones simbólicas donde se dirime la hegemonía. Propulsores de la doctrina neoliberal, como M. Friedman, F. Hayek o L. von Mises, eran conscientes de la “batalla de las ideas”, de la importancia de generar un “sentido común” apropiado a la *doxa* que defendían (Escalante Gonzalbo, 2016, p. 40; Laval Dardot, 2013, p. 150 y ss). Impulsados y financiados por las élites empresariales o grandes corporaciones y magnates, surgen tácticamente *think tanks*, (como la activa *Mont Pelerin Society*, 1947, en relación con una multiplicidad de *filiales* en todo el mundo), a través de los que se canaliza la matriz del discurso neoliberal³³; también las universidades (sobre todo las facultades de economía y empresa, o la famosa Escuela Económica de Chicago) son vías clave de construcción y difusión discursiva. Por otra parte, los intelectuales influyentes son un objetivo importante por su capacidad de influencia en políticos y periodistas (“vendedores de ideas de segunda mano”, al decir de Hayek); también, organismos como el FMI, BM, OMC, a través de Informes y estudios, etc., son vías a través de las cuales puede formarse una opinión pública adecuada. El proceso culmina cuando un discurso más llano, *pret a porter*, llega a calar en partidos políticos para aterrizar finalmente en los aparatos del Estado³⁴.

Prácticamente, en todo el mundo, las políticas económicas de los diferentes países han integrado el concepto de *adaptación* a la mundialización promovida desde la doctrina

³² La teorización sobre los procesos de construcción de discursos dominantes tienen una base importante en el concepto de hegemonía de A. Gramsci, desarrollado en el marco teórico. Probablemente son procesos multidireccionales: no son las mismas ideas las que se manejan en los *think tanks*, que las que irradian los *mass media* al ciudadano de a pie. No obstante, la cultura de la posmodernidad, eminentemente antiesencialista, fue un caldo de cultivo relevante como divulgadora de ideas como “el fin de la historia”.

³³ Otras instituciones privadas que tienen un papel relevante en la promoción de ideas neoliberales son el *Institute of Economic Affairs* (IEA), Londres, 1955; la *Atlas Economic Research Foundation*, Virginia, 1981; o la Fundación Internacional para la Libertad de América Latina, 2002, con sede social en Madrid y Washington.

³⁴ En el caso de UK con M. Thatcher; en el contexto de los USA, con R. Reagan, quien popularizaría la esencia del neoliberalismo en el slogan “El gobierno no es la solución, es el problema” (Harvey, 2009, cap.2).

liberal: “buscando incrementar la reactividad de las empresas, disminuir la presión fiscal, disciplinar la mano de obra, bajar los costos del trabajo y aumentar la productividad“ (Laval, Dardot, 2013, p. 198).

Entre las prácticas políticas, habría que destacar la incentivación de procesos de privatización y mercantilización de servicios públicos, infraestructuras, energía, limitar el “Estado benefactor”, etc., promovidos por las agencias internacionales mencionadas. Como veremos, será el caso de los sistemas educativos que, con una sustantiva actividad de los Estados, se van a redefinir en todo el mundo en función de su posible rentabilidad económica, es decir, ateniéndose a parámetros coste/beneficio. Estos cambios implicarán la introducción de procesos de competencia entre instituciones y sujetos, la extensión de la cultura de la eficiencia o el fomento de valores empresariales, como el riesgo, la emprendeduría o el aprendizaje continuo.

Además, la reconversión de la educación supondrá la avalancha de una hiperburocratización de carácter empresarial (Hibou, 2012) desde la idea de aumentar la producción, la eficiencia y el control sobre instituciones públicas, que implicará la ubicuidad de la evaluación y de agencias especializadas para llevarla a cabo. Estos procesos suponen un aumento del control de espacios y tareas educativas por agencias externas, normalmente ligadas al ámbito productivo. En este contexto, se redefinen los roles de la comunidad educativa: la teoría del “capital humano” implica sujetos (clientes) que establecen una relación individual con el sistema educativo, alejados de cualquier proyecto social. Esta perspectiva implica un proyecto educativo, una forma de entender la educación y de evaluarla, en el que las ópticas pedagógicas, sociológicas, históricas, etc., resultan tangenciales (Escalante Gonzalbo, 2016, p. 150 y ss.). La soberanía del consumidor debe salvaguardarse en el mercado, entendido como un mecanismo para procesar información.

Así, mediante el sistema de precios, es decir, contando con sistemas de información *transparentes*, el estudiante *elige* la mejor inversión educativa en su capital formativo. Las instituciones educativas se vacían de cualquier sentido que no tenga relación con la gestión competitiva de recursos y a los trabajadores se les anima a maximizar sus beneficios en competencia con sus colegas. Estos procesos de ampliación del espacio de mercado en el interior de los países han tenido una dimensión económica (en el sentido de reducir o anular la financiación pública a ciertos servicios) y/o una vertiente más

discursiva, pero no menos importante, a través de la inserción de técnicas políticas de incentivación de la competitividad como el *management* empresarial³⁵. Ésta segunda vía, aunque puede parecer menos evidente, resulta clave, de tal forma que Boltanski y Chiapello (2002, p. 53) conciben las prácticas discursivas relativas a la gestión empresarial como “la forma por excelencia en la que el espíritu del capitalismo se materializa y se comparte”.

Sin embargo, el proyecto neoliberal no carece de contradicciones: frente a las declaradas bondades de libertad de empresa y competencia, surgen los monopolios (las compañías que acumulan poder y se convierten en oligopolios) que, realmente, pueden hacer peligrar el propio mercado. Frente a la idea generalizada de que el mercado es un sistema eficiente que beneficia a todos los grupos y clases sociales, se encuentra la evidencia de la exclusión, la pobreza el hambre o la concentración de riqueza en pocas manos³⁶. Frente a la defendida “autorregulación, se constatan los “fallos de mercado”³⁷ (la elusión de responsabilidad de las compañías, por ejemplo en el caso de contaminación), el incremento de las asimetrías entre competidores o, directamente, el estallido de profundos desequilibrios, como la gran crisis de 2008. La idea de libertad degenera en una mera defensa de la libertad de empresa y de movilidad del capital, lo que significa “la plena libertad para aquellos cuya renta, ocio y seguridad, no necesitan aumentarse y apenas una miseria de libertad para el pueblo, que en vano puede hacer intentar hacer uso de sus derechos democráticos para resguardarse del poder de los dueños de la propiedad” (Harvey, 2009, p. 43-44; Fariñas Dulce, 2005, cap. 7). El mercado, dice la doctrina neoliberal, es un orden espontáneo que se autorregula para beneficio de todos, cuando parece evidente que es resultado de procesos y decisiones de orden político, económico o institucional. Se sustenta, en definitiva, en el artificio del Estado, que genera marcos, normativas y legislación para incentivar la competencia, por una parte, y, por otra, la actividad social (como el movimiento obrero, el sindicalismo,

³⁵ Este aspecto se desarrollará en el contexto de la institución universitaria.

³⁶ Este aspecto ha sido analizado por T. Piketty (*El capital del siglo XX*) así como por los premios Nobel P. Krugman, que habla de “la gran divergencia” o J. Stiglitz que se refiere al incremento de la desigualdad económica como “la gran brecha”.

³⁷ Uno de los “fallos” más recientes es el fraude de la compañía de automóviles más importante de Europa, la Volkswagen, sobre el trucaje en el sistema de emisiones de sus autos.

movimientos de oposición para defenderse de su poder destructivo), lo que pone de manifiesto sus contradicciones.

3.3.- Mercantilización y privatización del conocimiento. Marcos de propiedad intelectual.

Teniendo en cuenta que la mercancía conocimiento/información se constituye en motor del nuevo capitalismo, resulta coherente que se hayan producido ajustes y revisiones de la normativa que regula la propiedad intelectual de de cara a blindar la apropiación del trabajo inmaterial que se produce, como hemos visto, en colaboración (Perelman, 2003; Blondeau et al., 2004, pp. 31-49). En el nuevo escenario abierto con las mudanzas en el modelo de producción que se han mencionado, parece pertinente tener en cuenta las implicaciones más relevantes en relación con la propiedad intelectual no ya sólo en términos meramente jurídicos sino en el contexto de la economía política de los países y a escala mundial. El hecho de que, coincidiendo con los fenómenos que van a perfilar el capitalismo informacional, se hayan producido importantes regulaciones de la normativa de propiedad del conocimiento no hace sino redundar en la viabilidad heurística de la categoría capitalismo cognitivo o sus versiones discursivas (economías basadas en el conocimiento). Porque estos acontecimientos, en el modelo de producción y en la regulación de la producción, distribución y circulación del conocimiento, inciden en los sistemas universitarios y, por tanto, en la biblioteca académica y las actividades que desarrolla. Por consiguiente, vamos a detenernos, aunque sea someramente, en estos temas y en sus implicaciones en la biblioteca académica.

El término “propiedad intelectual” es relativamente nuevo e incluye la propiedad industrial (patentes, marcas, denominaciones, etc.) y los derechos de autor, que abarcan las obras de creación literaria o artística. Estos conceptos (derechos de autor, propiedad industrial) mantuvieron separadamente la normativa que los regulaba hasta el siglo XX, momento en que se unifican bajo la denominación propiedad intelectual (OMPI, 1967). Para Zukerfeld (2008) este fenómeno indica el paso hacia el capitalismo cognitivo en el que cultura y economía se funden. Estos derechos se regularon en el marco de cada país (a partir, sobre todo, de las revoluciones industrial y burguesa) aunque bajo “paraguas” normativos supranacionales, como el Convenio de París, de 1883, que aspiraba a regular la propiedad industrial y las patentes, o el Convenio de Berna, de 1886 que giró en torno al concepto de copia. Con la globalización del tardocapitalismo, se abrieron

vías de normalización internacional, como la Directiva Comunitaria en 1986, o los Acuerdos de la OMPI en 1996. A escala internacional, la OMC es la institución que ha tenido, y tiene, una importante actividad en este sentido materializada en acuerdos como el ADPIC (Acuerdo sobre Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio), conocido también como *Trade Related Intellectual Property Rights Issues* (TRIPS). Junto con el Acuerdo General de Comercio de Servicios, GATS (*General Agreement on Trade and Services*), abren escenarios que implican la creación de un contexto internacional de regulación del mercado y la competencia que, en términos generales, beneficia al mundo occidental y a las grandes empresas, en detrimento de servicios públicos o la ciudadanía; además, promueve formas de entender el conocimiento ligadas a su mercantilización y privatización (Carsen, 2006; Rikowski, 2002)³⁸. Las grandes tendencias a partir de la gestación de marcos internacionales se orientan hacia el difuminado de la frontera entre los “productos” del mundo del espíritu y los derivados del mundo de la producción (Zukerfeld, 2008). Otro aspecto visible de estos procesos, es la estandarización de normativas a nivel mundial en estrecha relación con una economía globalizada. También se detecta una tendencia hacia el reforzamiento, reformulación y extensión de la propiedad intelectual, hacia formas de saber que hasta entonces no habían sido catalogadas como mercancía sujeta a propiedad, como el uso de semillas y plantas, saberes ancestrales colectivos, modificación de organismos vivos, etc. Estos procesos de ampliación del espectro a “proteger” tienen una estrecha relación con la lógica del nuevo capitalismo que basa su capacidad de obtener valor a partir del establecimiento de derechos privativos sobre productos del conocimiento (Zukerfeld, 2008). Estos fenómenos pueden interpretarse como procesos de apropiación por desposesión y privatización: por ejemplo, erigir derechos de propiedad sobre saberes colectivos (Harvey, 2009).

En resumen, las nuevas normativas tienden a cubrir “mayores áreas, mayores coberturas, mayores derechos de propiedad, mayores sanciones a quienes las infrinjan” (Sádaba et al., 2013, p. 42). Otro hecho relevante es que, con las políticas neoliberales, los Estados, muy activos para generar competitividad y espacios de mercado, van a

³⁸ La publicación *Information for Social Change* ha acogido diversas contribuciones que analizan el impacto de las políticas de mercado de la OMC en servicios educativos y bibliotecarios (a través del Acuerdo General de Comercio de Servicios y el relativo a Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio, principalmente). Especialmente, n.14 (2001-2002) y el n. 17 (2003).

“externalizar” la administración de los derechos de propiedad intelectual (derechos de copia, préstamo en servicios bibliotecarios, etc.) a través de entidades de gestión privadas³⁹.

Los EE.UU, el país hegemónico desde la segunda mitad del siglo XX, resulta un caso paradigmático en el enfoque de la regulación de la propiedad intelectual. El reforzamiento y extensión de la vía jurídica sobre patentes y derechos en los años 80 del siglo pasado (sobre todo en el campo tecnológico, biotecnológico, farmacéutico, entretenimiento, etc.) supuso una salida frente a la competitividad industrial de otros países, como Japón⁴⁰, pero también un proceso de adaptación a la lógica del incipiente capitalismo cognitivo: “intellectual property rights have become the financial counterweight to desindustrialization, because the revenues that generate help to balance the massive import of material goods” (Perelman, 2003, p. 34). Algunos autores (Zukerfeld, 2008) toman la fecha de 1976, en que se publica la *Copy Right Act*, como el inicio de un nuevo proceso: a partir de entonces, el *copy right* se reconocía de forma automática a cualquier creación (antes era preciso que mediara una solicitud) y ampliaba el periodo de protección a la vida del autor más 50 años. Estos fenómenos de ampliación de derechos no podían dejar de afectar a la universidad.

Justamente en los años 80 comienzan a regularse mecanismos que promueven la extensión de condiciones de mercado para la producción de conocimiento en la universidad. Ahora bien, como está ocurriendo en otros ámbitos, la acomodación de los sistemas de propiedad intelectual al nuevo escenario del capitalismo global está provocando grandes cambios y profundos desequilibrios a escala mundial (Perelman, 2003)⁴¹. En primer lugar, se ha producido un desplazamiento de la investigación, y de

³⁹En España se contemplan en la Ley 22/1987, 11 noviembre, de Propiedad Intelectual. El antecedente de estas prácticas encuentra en las Sociedades que intentaban regular los intereses de escritores (como por ejemplo, la *Société des Gens des Lettres*, 1837).

⁴⁰En 1947, la propiedad intelectual suponía algo menos del 10% de todas las exportaciones estadounidenses. En 1986 la cifra ascendía al 37% y en 1994 era bastante más del 50% (Shiva, 2003, p. 24).

⁴¹ En USA, en 1980 se dicta la *Bayh-Dole Act* que permitía que las universidades y centros de investigación académicos registrasen patentes de los productos de su investigación aún cuando esa investigación se financiara con fondos públicos. Por ejemplo, el mítico *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) colaboró en los años 90 del siglo pasado con grandes compañías farmacéuticas y de biotecnología a cambio de cesión de patentes (Aronowitz, 1998, 34). La proporción de patentes en biotecnología del sector público vendida al sector privado bajo licencia exclusiva ha pasado del 6% de 1981 a más del 40% en 1990. Otro dato interesante que confirma esta deriva: entre 1955-1992, el 92% de

las patentes y derechos que generan, de la esfera pública a la privada. Por otra parte, se está originando un proceso de concentración de derechos sobre propiedad intelectual en países industrializados del Norte en perjuicio de los del Sur, una suerte de “neoimperialismo intelectual”. Los primeros controlan el 97% de las patentes mundiales⁴².

Este aspecto es importante por lo que atañe a las formas en que se produce, circula o se gestiona el conocimiento en la enseñanza superior. Y por consiguiente, en la administración y organización de la información o en las actividades formativas de la biblioteca académica. Pensemos que las grandes editoriales, plataformas o proveedores de servicios, que tienen una importante presencia en las universidades del planeta, proceden, principalmente, del mundo occidental, su lengua es, mayoritariamente, el inglés y sus pautas y objetivos de investigación están en estrecha conexión con los intereses de las grandes corporaciones. Véase a tal efecto la figura siguiente que incluye algunos de los oligopolios más conocidos:

Empresa	<i>Thomson Reuters</i>	<i>Elsevier [Relx Group]</i>	<i>Springer</i>	<i>Wiley</i>
Nacionalidad	Canadá/ EEUU	Holanda	Alemania/ EEUU	EEUU
Campos conocimiento	Ciencia Tecnología Ciencia social	Ciencia Técnica Medicina	Medicina Salud	Ciencia Tecnología Medicina
Idioma	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés
Bases de datos	<i>Web of Science</i>	<i>ScienceDirect</i> <i>Scopus</i> <i>Embase</i>	<i>SpringerLink</i>	<i>Wiley on line Library</i>

Fig. 5. Principales empresas de publicación científica. Elaboración propia.

En estas plataformas, bases de datos, proveedores de servicios, etc., no todos los intereses intelectuales, enfoques epistemológicos, campos del saber, etc., ni todas las comunidades lingüísticas, ni todos los países tienen una representación simétrica⁴³. En

los medicamentos contra el cáncer se desarrollaron con fondos del gobierno estadounidense, pero las patentes de los medicamentos generados pertenecen a multinacionales (Shiva, 2003).

⁴² La concentración de derechos no afecta por igual a todos los países industrializados: en 1995 los USA recaudaron la mitad de los derechos de patentes de todo el mundo (Shiva, 2003, p. p. 33).

⁴³ El contenido de estas grandes plataformas y bases de datos estaría presidido por la racionalidad monocultural, en expresión de Sousa Santos (2010, p. 22); el idioma predominante es el inglés, el saber científico/técnico es el que tiene una mayor representación y la producción científica y los intereses de los países anglosajones son los que prevalecen.

este sentido, cabe interpretar estos fenómenos de homologación como una suerte de "imperialismo cultural", reverso del imperialismo económico canalizado a través de los procesos de globalización neoliberal, que vehicula un conocimiento "que se presenta a sí mismo como superior, avanzado, racional, civilizado y desarrollado" (Fariñas Dulce, 2005, p. 87).

En definitiva, la defensa de la cultura occidental, así entendida es, en realidad, la promoción del capitalismo. Así, los procesos de globalización y de inclusión de la universidad en las pautas de mercado intentan extender estas dinámicas a todo el mundo; estos fenómenos plantean un conjunto de implicaciones: primero, porque se produce una manifiesta estandarización de los procesos de producción, circulación y verificación del conocimiento, sobre todo a partir del uso hegemónico de la lengua inglesa como *lingua franca*; segundo, la generación de un mercado de la información científica mundial, muy influenciado por poderosas herramientas como *La Web de la Ciencia WOS*⁴⁴, da lugar a que los científicos que no publiquen en determinadas revistas queden relegados a una "periferia" invisible; tercero, como consecuencia de estos procesos de globalización y de extensión de mercado en el ámbito universitario, áreas y temáticas de conocimiento sin una operatividad evidente y mensurable, como ocurre en el campo humanístico, pueden verse seriamente afectadas en su presencia en la academia y la sociedad, en sus posibilidades de generar líneas de investigación o financiación, etc. En definitiva, su marginación supone que propuestas que podrían orientar formas de comprender e interpretar la realidad de forma alternativa a los criterios hegemónicos de eficiencia contable, se vean minusvaloradas. Estos procesos, en definitiva, ponen de manifiesto, como explicábamos en la primera parte de este trabajo, la estrecha conexión entre conocimiento y poder.

Con respecto al *Tercer Mundo*, se da, de *facto*, lo que algunos autores han denominado nueva colonización desde el momento en que se "cercan" sus conocimientos o sus bienes naturales (semillas, plantas, alimentos, agricultura, etc.) produciéndose actos de

⁴⁴ El poder de mecanismos como la "Web del Conocimiento", de la empresa Thomson Reuters, reside en su uso como medio de medir la calidad de revistas científicas o la producción intelectual del personal académico e investigador por parte de Agencias de Acreditación, como la ANECA o la CNEAI, para el caso de España. Como se ha puesto de manifiesto en nuestro país, hay una contradicción flagrante entre las políticas de acceso abierto del conocimiento y las relativas a la valoración de la producción científica (Giménez Toledo, 2014)

“biopiratería”, (Shiva 2003) o de mera privatización (Zukerfeld 2016). O desde el momento en el que las grandes agencias de poder, como el Banco Mundial (1995; 2000), planifican los sistemas educativos, de forma que países pobres o en vías de desarrollo abandonen la enseñanza universitaria al libre mercado y la competencia⁴⁵, con las implicaciones que conlleva respecto a las líneas que se marcan para producir conocimiento o distribuirlo y los intereses a los que sirven.

Estos fenómenos tienen sus riesgos para el desarrollo del conocimiento y la diversidad cultural y para la sociedad en su conjunto. La extensión (por ejemplo, en la universidad) de estas dinámicas privatizadoras y expropiadoras podría suponer un reto al potencial creativo de la comunidad científica y la generación de conocimiento al cortocircuitar (debido al sistema de patentes, secretismo, hegemonía geográfica, cultural, etc.,) la circulación y puesta en común de conocimiento relevante para el conjunto social (Perelman, 2003), como en el caso de vacunas, medicamentos, etc. La OMC y el TRIP representan también una amenaza para el conjunto social y para el mundo en general porque acentúan los efectos de desequilibrio mencionados en relación con regulaciones sobre investigación, saberes o conocimientos en beneficio de grandes corporaciones:

El acuerdo [ADPIC] fue elaborado sustancialmente por los economistas y abogados que representan a un grupo de doce multinacionales norteamericanas, y configura un discurso legal manifiestamente anglosajón que postula una perspectiva específica de los derechos de propiedad intelectual y de los beneficios que sacan de la propiedad del conocimiento y la información (Sádaba et al., 2013, p. 70).

Perelman (2003) también percibe como un desafío para la seguridad de las personas el contexto en que se desenvuelve la regulación sobre propiedad intelectual. Puesto que es imposible una vigilancia completa sobre el conocimiento y la información, que circula ágilmente debido a su inmaterialidad, el control sobre los derechos de uso se trasladan de la “mercancía” al control de las personas. Se evidencian así, las contradicciones del capitalismo al intentar cercar un conocimiento, un trabajo inmaterial, producido colectivamente (de forma que es difícil establecer en ocasiones las diferencias entre

⁴⁵ Véase el análisis de la actuación del Banco Mundial en América del Sur en el último cuarto del siglo XX (Hill, Kumar, (eds.), 2009, cap. 7-8). Así mismo, en África: [El Banco Mundial] “impuso a los países africanos que dejaran de invertir en la universidad, concentrando sus pocos recursos en la educación primaria y secundaria, y permitiendo que el mercado global de educación superior les resolviera el problema de la universidad” (Edu-Factory, Universidad Nómada, 2010, p. 23).

productor/consumidor / propietario) y que pertenecería, por consiguiente, al *general intellect* (patrimonio común). Por otra parte, teniendo en cuenta que el conocimiento no funciona como otras mercancías (no hay una escasez natural, no existe tampoco concurrencia en su uso, puede difundirse fácilmente, etc.,) el control sobre su propiedad y las restricciones en su acceso se muestran difícilmente legitimables en términos tradicionales. Hay, además, otra consideración que hace conveniente revisar la lógica del capitalismo en este campo: como se ha puesto de manifiesto (Moulier-Boutang, 2012), el control económico del capitalismo se efectúa sobre una banda de producción de valor que no es la más importante (la información codificada). Sin embargo, la producción de valor más relevante, a juicio de este autor, se produciría a partir de la aportación social (conocimiento tácito, no codificable), y por tanto el cuidado y mantenimiento del conjunto social que lo produce debería reivindicarse como algo esencial.

3.4.- Discursos hegemónicos.

Parece conveniente recordar en este apartado, siquiera sea brevemente, la importancia del discurso en las sociedades actuales como procedimiento de construcción de *consenso* entre los sujetos. Como sabemos, el consenso, más que las formas coercitivas o el uso de la violencia física, forma parte de las formas en que las sociedades se regulan en buena parte del mundo. Por otra parte, tal y como se expuso en el primer capítulo, el lenguaje es relevante porque forma parte de las prácticas sociales desde una doble vertiente: absorbe la realidad compleja de los grupos sociales, diferentes aspectos que configura de forma lingüística pero, también, posee dimensiones materiales: tiene, como sabemos, capacidad *performativa*. Puesto que nosotros centraremos nuestro análisis en el proceso de construcción de una práctica discursiva bibliotecaria, que se nutrirá en buena medida de nociones clave de otros discursos, parece pertinente detenernos en la identificación y delimitación del contenido de los más importantes que legitiman el capitalismo desde último cuarto del siglo XX. Parte del triunfo de los discursos se debe, precisamente, a su capacidad de conexión y de absorción de las ideas dominantes en un momento dado. La *Information Literacy*, no es una excepción. Por consiguiente se van a identificar a continuación dos grandes narrativas finiseculares y a caracterizar su contenido.

Hay dos nociones, dos prácticas discursivas, muy promocionadas desde el capitalismo, por una parte, en los años 80, el discurso de la *sociedad de la información*; por otra, ya a finales de la centuria pasada, hacia los años 90, el discurso relativa a “la economía basada en el conocimiento”. Conviene que nos detengamos en sus presupuestos ya que en la construcción y legitimación de las prácticas informaciones relativas a *Information Literacy*, sobre todo, en sus inicios, en los años 80, la *sociedad de la información* es un elemento recurrente: se arguye que la formación bibliotecaria es necesaria para responder a las necesidades que plantea esta nueva sociedad (ALA, 1989), como tendremos ocasión de analizar. Pero también recuerdan esa finalidad documentos programáticos de la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas, en pleno siglo XXI⁴⁶. El discurso de las economías basadas en el conocimiento tiene estrecha relación, por su parte, con las finalidades que el capitalismo informacional asigna a la universidad al involucrarla en el *Science System*: Estado-empresa-educación superior, como eje de generación de valor (OCDE, 1996, p. 7).

3.4.1. La *sociedad de la información*.

Aunque se extendió más tarde, a finales del siglo XX con la difusión de la red Internet, Mattelart (2007) sitúa en los años 60 del siglo pasado (periodo de plena hegemonía norteamericana en el mundo) algunos cambios que serán relevantes para dar luz a una práctica discursiva que más tarde se denominó *sociedad de la información*. Por supuesto, la génesis intelectual de la noción *sociedad de la información* hay que rastrearla en el humus teórico del positivismo y en la asociación de la matemática y el cálculo con el saber verdadero, ideas que se fueron consolidando en la modernidad occidental. En los orígenes del discurso se encuentra el uso de la tecnología informacional para tratar de reconstruir la utopía de una sociedad sin conflictos que superara los desastres de la II Guerra Mundial, como los campos de concentración. Norbert Wiener fue uno de sus adalides, e inventor de la cibernética, que llegó a soñar con máquinas inteligentes como base de una nueva sociedad; paralelamente, frente a esta idea humanista, se encuentran los procesos de exclusión del capitalismo y las dinámicas geopolíticas de control de la Guerra Fría que también se refieren a la *sociedad de la información*.

⁴⁶ Ver CRUE TIC-REBIUN, 2009; Área Moreira (2007), documento marco de REBIUN.

La categoría o discurso *sociedad de la información* se compone de un conglomerado con diferentes sedimentaciones teóricas. Los primeros aportes se producen en los años 50-60 del siglo XX, una relevante aportación teórica procedente de *think-tanks*, como la *Rand Corp.*, que elucubran con definiciones de sociedad basadas en la tecnología informacional y en la ciencia. De forma que este tipo de teorizaciones, cuando se difunden al gran público adoptan definiciones y adjetivaciones variadas, como *sociedad tecnocrática*, *sociedad postindustrial*, *posmoderna*, *poscapitalista*, etc. En esas perspectivas se insiste en el final de las ideologías y del intelectual comprometido, sustituido, ahora, por el gestor que planifica, que es operativo; desde estos grupos de estudio se proyectan visiones sociales en las que la administración tecnocrática, eminentemente *managerial*, sustituye la actividad política como medio de resolución de conflictos. No en vano, D. Bell (1991), uno de los sociólogos que más eco tuvo en Norteamérica en los años 60 y 70 del siglo XX, entroniza algunos autores positivistas defensores del racionalismo organizacional como Saint-Simon, Taylor o McNamara. En Francia el Informe que se conoce como *Nora-Minc*, que data de 1978, alude también a la noción *sociedad de la información*, que define como una sociedad en la que la informatización trastoca “el sistema nervioso” de la organización y de la sociedad. El contenido de los idearios relativos a las nuevas sociedades se centra en el papel relevante de la información y el conocimiento para el crecimiento económico y para el control social, de forma que los *expertos*, los tecnocientíficos e investigadores, serían los protagonistas que aportarían directrices organizacionales⁴⁷. Así, afirma Bell: “Cualquier sociedad moderna subsiste ahora por la innovación y el control social del cambio y trata de anticipar el futuro con el fin de planificarlo. Esa entrega al control social introduce la necesidad de planificación y prognosis en la sociedad” (Bell, 1991, p. 37).

Los nuevos científicos se centran en el estudio de sistemas, programas de simulación, teoría de la información, técnicas de previsión, etc., para monitorizar el cambio social. Se busca prever los escenarios de anticipación para poder actuar. Entre los nuevos expertos se encuentra Alvin Toffler, que publica *La tercera ola* en 1979, obra en la que

⁴⁷ Como veremos, la producción intelectual de D. Bell, y, sobre todo, su prognosis sobre el protagonismo del técnico informacional en los nuevos escenarios que se abren a partir de la crisis de los años 70 del siglo pasado, constituirá una fuente de legitimación muy importante para el mundo biblioteconómico norteamericano en el proceso de construcción del discurso informacional.

insiste en la superación de las ideologías en la era postindustrial. Es importante resaltar que el concepto de *información* que manejan los investigadores sociales procede del campo de la cibernética en el que la información se concibe en términos físicos y cuantitativos; es decir, como medio de gestión y control. La noción de información que se utiliza se aleja de contenido significativo o cultural. Por consiguiente, cuando la lógica de los tecnócratas utiliza la información en el medio social, describe y prescribe su funcionamiento como un sistema técnico, con una lógica de ingeniería similar. La cibernética aplicada al medio social se muestra así pragmática y positivista. Como una cuasi anticipación a nuestros días, al discurso de la “sociedad de información”, en 1954 Wiener explicaba: “To live effectively is to live with adequate information. Thus communication and control belong to the essence of man’s inner life, even as they belong to his life in society” (citado en Day, 2001, p. 50).

El segundo estrato de desarrollo de la categoría *sociedad de la información* podría situarse en los años 70 del siglo XX y adopta la forma de imperativo industrial. Tras la crisis de 1973, los países avanzados vislumbran y proyectan una salida mediante el apoyo al tándem telecomunicaciones y computadoras. Una de las naciones pioneras en la investigación en industria electrónica fue el Japón de la posguerra que crea un Ministerio a tal efecto. Se especula con modelos de sociedades que viven en ciudades plenamente computarizadas, con “reservorios centrales de pensamiento” enfocados a la enseñanza, la investigación, y también a la participación ciudadana. En los años 60, Tadeo Umesao ya vislumbraba una sociedad cuyos ejes serían la industria de la información y los *mass media*. Más tarde, en los años 80, Y. Masuda se convierte en uno de los primeros teóricos de la *sociedad de la información*. Este autor describe la nueva sociedad como una “computopía” en la que la tecnología de los ordenadores contribuiría a crear una sociedad sin fricciones por el hecho de contar con abundante información, con posibilidades de ocio y autorrealización, etc.; de manera que se produciría una liberación del espíritu humano, una simbiosis hombre-naturaleza y una superación de las clases sociales (Masuda, 1984, p. 88, p. 172).

El contexto en que se idean estas nociones asociadas a una utopía social computarizada coincide con la internacionalización y deslocalización de empresas japonesas. Estos primeros ideólogos de la *sociedad de la información*, aunque en plena *posmodernidad*, retoman la idea moderna de una utopía tecnológica como clave de progreso y de resolución de los conflictos sociales. Son planteamientos que vuelven a las bases de la

gran narrativa de los avances modernos y que identifica el progreso técnico como equivalente de adelanto social. Ya en los años 80, tanto en USA como en Reino Unido, se llevan a cabo políticas de desreglamentación, de liberalización y privatización de los sistemas de comunicaciones, fundamento técnico de viabilidad de la “información”. La política norteamericana defiende abiertamente el “free flow of information” como clave del sistema capitalista. El marco general, ya se ha aludido, es de desregulación financiera, concentración empresarial y lucha por la conquista del mercado. En los años 90 de la centuria pasada, el fenómeno informacional es ya imparable. Es el momento en que se extiende Internet, también lo hacen simultáneamente, como hemos indicado, las políticas neoliberales partidarias de la mayor desregulación y la máxima liberalización de infraestructuras y comunicaciones tecnológicas para que el mercado y la globalización de las economías no encuentren cortapisas.

Era, sin duda, un punto de vista sobre la tecnología, con importantes componentes mitológicos, compartido y promocionado por organismos de gran influencia, como la UNESCO, que en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), en su artículo 12, relativo al desafío de la tecnología, declaraba:

Crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas "virtuales" de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización así como otras prioridades sociales importantes.

En LOS EEUU se extiende la *National Information Infrastructure* en 1993 y, en 1994, la *Global Information Infrastructure*. En Europa, el Informe Bangemann (Europa y la *Sociedad de la información* Planetaria, 1994) o las propuestas de tecnologización de infraestructuras de la *European Round Table of Industrialists* (ERTI), reflejan una dinámica semejante. Al Gore, siguiendo pautas que ya se han mencionado, llega a declarar que las *autopistas de la información* generarán un nuevo ágora democrático equivalente a la ateniense. Como hemos venido comprobando, la influencia y el protagonismo del mundo económico, las grandes corporaciones, en todo el proceso es clave. Por ejemplo, el que se conoce como *Informe Bangemann* fue elaborado por especialistas de las industrias de telecomunicaciones y el sector audiovisual en el que se planifica la liberalización de las comunicaciones. En 1995, en la Cumbre de Bruselas, los G7 hacen lo propio en la *Global Society of Information*. Organismos internacionales

de carácter económico, como Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), La Organización Mundial de Comercio (OMC), La Organización de Naciones Unidas (ONU), o el *Global Knowledge Partnership* (1997), apoyan y promueven la *sociedad de la información*. Ya en el siglo XXI, se producen encuentros internacionales de alto nivel, que lanzan y fortalecen el nuevo discurso, como la Cumbre Mundial de la *Sociedad de la información*, 2002 (Ginebra), y 2005 (Túnez).

El discurso se elabora también a partir de las coordenadas del marco geopolítico global, elementos que formarían parte del tercer estrato del discurso. En este aspecto es de reseñar la extensión de la tecnología en el proceso de construcción de lo que se denominará un marco “global” y que tiene que ver con la hegemonía de los EEUU, la conquista del espacio o el importante tema de defensa con la *Guerra fría*. Desde 1947 la *National Security Act*, fijó el marco de las políticas tecnológicas norteamericanas orientándolas de forma prioritaria hacia la seguridad, de forma que se destinaron inversiones importantes para desarrollar la industria informática como sector estratégico. En los años 70, sin embargo, se intenta modificar la táctica de imposición de hegemonía norteamericana (implantada por la fuerza, como en la Guerra de Corea o en la de Vietnam) a partir de la persuasión, la extensión del *american way of life* y la construcción del consenso. Z. Brzezinski (que coincide con las presidencias de Kennedy y Carter) fue uno de los ideólogos clave que generó la propuesta de una sociedad *tecnocrática*. Según su visión, en ese momento se habría superado la política como forma de relación sustituida por una tecnocracia liderada por los Estados Unidos. La caída del Muro de Berlín (1989) marca un nuevo viraje de la estrategia norteamericana. La potencia norteamericana redefine los términos de seguridad a través de *Global Information Dominance*, de forma que los enfrentamientos, militares o no, son inseparables de la tecnología electrónica y de nociones relacionadas con la seguridad en el espacio virtual, como *ciberwar* o *netwar*.

Todos estos aspectos que hemos revisado nos llevan a concluir que el contenido que se va gestando en torno al discurso *sociedad de la información* aúna dimensiones técnicas, económicas, políticas, sociales y culturales. Son aspectos que habría que tener en cuenta para no caer en idealismos, sean culturales, educativos o tecnológicos. La *sociedad de la información* es inseparable de los poderes que la propulsan. Habría que recordar que el imaginario surge, justamente, al final del fordismo, en un momento de refundación

del capitalismo de fuerte raigambre tecnológica, y es inseparable de las propuestas tecnocráticas que los expertos proyectan como modelo de social ideal (denominada sociedad *postindustrial*, *tecnotrónica*, *poscapitalista*, etc.) en la que, supuestamente, se habrían superando las ideologías, la necesidad de los intelectuales, el compromiso o los conflictos sociales, pues el positivismo gerencial podría sustituir el debate político.

Puede decirse que la noción sale de los *thin ktanks* y los medios académicos en los años 70 del siglo pasado, de forma que la noción misma ejerce una fuerte performatividad, funciona como lenguaje operativo (Mattelart, 2005). Algo más tarde, en los años 80, la desregulación de las telecomunicaciones acelera la liberalización y privatización de los sistemas de redes; en los años 90 las políticas neoliberales que impulsan el mercado global, serán uno de sus mayores adalides⁴⁸. En relación al tema de nuestro estudio, hemos de destacar el cambio de perspectiva y el marco de tratamiento de aspectos culturales y educativos que se produce con la posmodernidad, en la *sociedad de la información*: a partir de los años 90 no es la UNESCO el marco de tratamiento, sino la OMC. En este sentido, el Informe *New World Information Order*, de 1977, que pretende perfilar un nuevo marco, técnico, político y económico del sistema mundial de Información, ya planteaba la entrada en el mercado de servicios educativos y culturales que luego, a partir de 1995, se desarrollan a través del Acuerdo General Sobre Comercio de Servicios (*General Agreement on Trade in Services o GATS*), dentro del marco de la OMC. Con las políticas que intentan ampliar los espacios de mercado y privatización de instituciones públicas, sobre todo a partir de los años 90 del siglo pasado, la cultura la educación o el conocimiento son contemplados como mercancías, valoradas por su valor de cambio, como cualquier producto. La filosofía que rezuman estas nuevas orientaciones estratégicas es que únicamente el libre albedrío del consumidor debe determinar la circulación de los flujos en el mercado de la libre oferta. El axioma de la soberanía absoluta del consumidor despoja así de legitimidad cualquier tentativa de formular políticas públicas –nacionales o regionales- sobre el particular (Mattelart, 2002, p. 73).

⁴⁸En la cumbre de Bruselas (1995) los países más ricos del mundo se reúnen con 45 empresas de telecomunicaciones, informática y de la industria aeroespacial que solicitan se desregulen las comunicaciones. Se actuará tres años más tarde (Mattelart, 2002, p. 71). Estos acontecimientos son relevantes para calibrar los intereses que subyacen al discurso informacional.

Como puede observarse a partir del análisis de su génesis, la *sociedad de la información* presupone colectividades en las que se ha extendido el uso de la tecnología informática y comunicacional, no sólo como mediadora del mundo del trabajo o las relaciones sociales, sino como legitimadora de una sociedad tecnocrática, una conjunción de expertos y tecnología en la que, hipotéticamente, el conflicto social habría sido superado. El discurso de la *sociedad de la información* retoma, una vez más, una creencia tecnodeterminista según la cual, y en diferentes generaciones (de Bacon a Leibniz, de Condorcet a Al Gore), las técnicas que trastocan el tiempo y el espacio reavivan la idea mesiánica de una concordia universal, de bienestar y desarrollo económico y social (Mattelart, 2002). El capitalismo cognitivo ha potenciado el discurso relativo a la *sociedad de la información* a partir de la promesa de una mayor libertad de elección de información para el consumidor y la extensión de la tecnología electrónica como motor de avance económico y de bienestar social. Sin embargo, la narrativa positiva, y aparentemente neutra, *sociedad de la información*, que se promueve de forma hegemónica, y en la que la *Information Literacy* se fundamenta, no se referiría tanto, o no sólo, a una arcadia feliz (puesto que las grandes fallas sociales se han agrandado), a un espacio en el que la cultura y el conocimiento se han extendido, por fin, libremente al conjunto social en orden a su bienestar y a su realización, cuanto a un conjunto de sujetos definidos, primordialmente, como agentes económicos que producen y consumen a través de la tecnología.

Esta narrativa no es ajena a las políticas económicas educativas y de formación de la nueva fuerza de trabajo: la implementación de los curricula orientados institucionalmente, y de manera principal, hacia la consecución de meras competencias susceptibles de intercambio en el mercado y a la adquisición de actitudes de flexibilidad y adaptación al medio, así parecen demostrarlo. En el difundido discurso, la proyección instrumental y la conceptualización economicista y reificada del concepto *información* (al que, muy a menudo, se intenta identificar con conocimiento) se deja al margen la posibilidad de articular condiciones en las que la construcción de sentido, la comprensión o problematización de los fenómenos y el cuestionamiento de la realidad social puedan conducir a un conocimiento emancipador por parte de los sujetos (Hirtt, 2009a; Hirtt, 2009b ; Enright, 2013).

3.4.2.- Las economías basadas en el conocimiento

La noción “economías basadas en el conocimiento” es, en primer lugar una declaración posmoderna en el sentido de que aúna dos conceptos que se encontraban en ámbitos diferenciadas hasta ese momento, la esfera de la cultura y la de la economía, de forma que en la segunda mitad del siglo XX desaparecen las fronteras que podía haber entre ambas en el capitalismo fordista. Los imaginarios económicos, como el que nos ocupa, emergen como fuerzas sustentadas por agentes sociales y económicos con una clara función performativa y con gran capacidad de proyección de estrategias y condiciones como para que aquéllos puedan materializarse⁴⁹. Estos discursos implican:

Political and intellectual forces seek to (re) define specific subsets of economic activities as subjects, sites and stakes of competition and/or as objects of regulation to articulate strategies, projects and vision oriented to these imagined economies. Among the main forces involved in such efforts are political parties, think tanks, bodies such as OECD, World Bank”... business association, trade unions, social movements, mass media” (Jessop, Fairclough, Wodak, 2008, p. 17).

En el origen del discurso se encuentran ideas como *Information economy*, que se utilizaban en el Japón de los años 60. El concepto se va extendiendo en los años 70 en contextos en los que se especula sobre la sociedad del futuro en las economías del capitalismo avanzado. Las estrategias de la economía de la información se materializaron, primeramente, en inversiones en las tecnologías de la información y la comunicación, más que en actuaciones sobre el conocimiento, como el proyecto de la *American National Information Infrastructure Programme* (1991), que fue seguido por países europeos. Llama la atención que la noción se refiera a *conocimiento*, en singular, cuando existe una gran ecología y diversidad de saberes (Sousa, 2010)⁵⁰.

⁴⁹ Como se ha expuesto (Hardt, Negri, 2005, cap. 15), el capitalismo global ha supuesto una administración transnacional del sistema mundo a cargo de instancias como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, La Organización Mundial del Comercio o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Estos procesos son paralelos a los que implican pérdida de soberanía de los Estados nacionales.

⁵⁰ El discurso hegemónico, como afirma este autor, funciona como una fuerza que genera lo visible, lo posible o lo existente al tiempo que produce lo invisible, lo imposible o lo que no existe: “lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe... la no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable” (Sousa, 2010, p. 22). En este sentido, la lógica productivista se basa en el monocultivo del conocimiento rentable. Es un punto de vista en el que el crecimiento económico o la productividad, la maximización de beneficios, el lucro, etc., son incuestionables; se aplican tanto a la naturaleza como a los seres humanos.

Probablemente, esta consideración no sea ajena al hecho de que la producción, distribución y difusión de conocimiento se enfocan en función de intereses del mundo productivo del capitalismo que precisa de un conocimiento específico para asegurar su crecimiento⁵¹. Un cierto saber más una organización eficiente, que conjuga el pragmatismo empresarial y el realismo de los managers con la creatividad e imaginación del intelectual, se han identificado como condiciones básicas para que la “nueva economía” de base tecnológico-científica pueda progresar (Mattelart, 2005). Como puede comprobarse existen grandes concomitancias entre el discurso informacional y el relativo a economías del conocimiento.

El discurso se afianza de manera notable en los años 90 del siglo pasado a partir de su promoción y proyección en el imaginario social con la publicación de documentos como el Informe *The Knowledge based economy* de la OCDE (1996) o el dossier *Teaching and Learning, Towards a Europe of Knowledge* de la Comisión Europea (1997). En el primero de ellos (OCDE, 1996) se declara explícitamente la relación entre crecimiento económico, educación e investigación; así como la conveniencia de que la organización de las instituciones se rija por técnicas empresariales: “*New growth theory*” reflects the attempt to understand the role of knowledge and technology in driving productivity and economic growth. In this view, investments in research and development, education and training and new managerial work structures are key” (OCDE, 1996, p. 7). Por lo que respecta a la investigación se proponen los *National Innovation Systems* (cuyo eje gira en torno a la relación Estado-universidad-industria) en los que se debería imbricar la investigación universitaria. La educación se contempla en términos de entrenamiento competencial del *capital humano* en un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), especificando como relevantes los saberes competenciales, entre los que destacan aquellas habilidades relativas al uso y manejo de información electrónica, la resolución de problemas, etc.:

Upgrading human capital through promoting access to a range of skills, and especially the capacity to learn... Handling information as opposed to more tangible factors of production. Computer literacy and access to network facilities... Capabilities for selecting relevant and disregarding irrelevant information, recognising patterns in information, interpreting and decoding

⁵¹ Quizá una noción relevante para comprender de qué “conocimiento” se habla pueda ser “innovación”. En el Informe Universidad 2000 (2000) se explicita que innovación implica investigación en marcos de estudios de mercado, iniciativa empresarial y gestión de riesgos.

information as well as learning new and forgetting old skills are in increasing demand ... Initiative, creativity, problem solving, openness to change (OCDE, 1996, p.7- 17).

La Comisión Europea por su parte exponía en las líneas de acción para el continente: “Knowledge society... Policies that drive that society: innovation, research, education and training... Real wealth creation will henceforth be linked to the production and dissemination of knowledge ... This process is directly linked to the aim of developing lifelong learning” (COM, 1997, p. 1). Probablemente, estas líneas de acción no eran ajenas a las propuestas de la *European Round Table of Industrialists*, que habían puesto de manifiesto la relación entre competitividad y formación de la fuerza de trabajo: “the key to remain competitive is to have a workforce that is continuously upgrading its knowledge and learning skills” (ERTI, 1994, p. 12). No era otro el punto de partida de las declaraciones de la UNESCO (1998) con respecto al importante papel que consideraba debería jugar la educación superior para el crecimiento económico. La trascendencia de ambos discursos será crucial, para los sistemas educativos en general y para la enseñanza superior y las bibliotecas en particular, pues orientan la institución, el conocimiento, la educación o la investigación en el sentido de que deben imbricarse plenamente en el mundo de la producción global y de la relación coste/beneficio⁵². Es decir, en cualquier proceso complejo, las mutaciones del sistema productivo lo son, indudablemente, se desarrollan estrategias para regular elementos de esos procesos reales que pueden redirigir su trayectoria; estas estrategias incluyen discursos como los que se han comentado que representan e interpretan el pasado, el presente e imaginan y proyectan futuros posibles. La metodología utilizada nos permitirá analizar la presencia de nociones asociadas a la *sociedad de la información y la economía basada en el conocimiento* en la planificación de las últimas políticas educativas en la enseñanza superior en Europa y su relación con un mercado de competitividad a escala global (Fairclough, 2007; Jessop, Fairclough, Wodak, 2008).

Reconvertir el medio educativo en un mercado constituye un nicho de gran potencial de negocio a partir de una específica segmentación de modalidades de servicio: “trade in

⁵² Como hemos comentado, la OMC a partir del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS, 1995), contempla la educación entre aquéllos que más pueden contribuir a las “economías basadas en el conocimiento”: “these services constitute a growing, international business, supplementing the public education system and contributing to global spread of the modern “knowledge economy”... benefits of this growth help to develop more efficient work force, leading countries to an improved competitive position in the world economy” (Knight, 2002, p. 11).

higher education services is a billion dollar industry, including recruitment of international students, establishment of university campuses abroad, franchised provision and online learning” (Knight, 2002, p.2). De las diferentes forma de provisión de servicios educativos de nivel superior, el formato que según cálculos generaba más dividendos a principios del siglo XXI era aquél en el que los estudiantes debían viajar a otro país para consumir el producto educativo; no obstante, ya se llamaba la atención sobre el potencial de beneficio de los servicios educativos cuya provisión implicaba el uso de la tecnología informacional e Internet (*e-learning*) (Knight, 2002, p. 5) y que se extenderán progresivamente a lo largo de la primera década del presente siglo.

Las pautas discursivas mencionadas promueven prácticas y relaciones mercantilizadas en la universidad a través de la extensión de tecnologías como el *New Public Management*, la cultura de la auditoria y de la evaluación⁵³. Los curricula se adecuarán a nuevos formatos que responden a saberes competenciales, como veremos. Con la expansión de las políticas neoliberales, van a converger, por una parte, el rol económico que la información adquiere en el capitalismo postfordista y, por otra, la idea de que la organización social y política está inextricablemente unida al desarrollo, gestión y extensión de las tecnologías de la información. Ocurre, justamente, en el momento en que comienzan a desmontarse las instituciones keynesianas y las políticas sociales en el contexto del capitalismo cognitivo, que busca un sujeto eminentemente económico (un productor/consumidor), individualizado, “informado” y “libre” para actuar como agente económico. Puesto que el neoliberalismo proyecta la lógica mercantil y tecnológica a todo el espectro social (Foucault, 2009), la libertad humana se reduce a la del *homo oeconomicus*.

Los imaginarios mencionados consideraron cómo la expansión de la economía del conocimiento podría contribuir a la flexibilidad de la producción y, sobre todo, podía constituir el medio para capturar y explotar el conocimiento subjetivo y disperso de la gente a través de nuevas formas de apropiación. Son ideas que nutrirán las políticas económicas neoliberales que consideran el conocimiento “útil” (y su materialización en

⁵³ Paradójicamente, las políticas neoliberales, muy beligerentes con la burocracia, la reglamentación, etc., de servicios públicos, impondrán en instituciones académicas otra burocracia, no menos densa, asociada a protocolos empresariales de producción y generalización de auditorías externas como mecanismos de regulación y control (Hibou, 2012, p. 79 y ss.).

el tejido productivo), el flujo de información y una específica formación del “capital humano” como componentes relevantes en el crecimiento económico. Este es el caldo de cultivo en el que se produce la génesis y desarrollo de las prácticas discursivas denominadas *Information Literacy*, en estrecha conexión tanto con la “nueva economía” como con las reformas educativas que comienzan a implantarse en los años 80 del siglo pasado. De forma que, como medio de consolidarse socialmente, las instituciones o los colectivos que idean y promueven el discurso informacional adoptarán conceptos, valores, significaciones, etc., de las narrativas mencionadas alineándose en cierta medida con la lógica del capitalismo neoliberal.

3.5.- Capitalismo académico.

Vamos a sintetizar en este apartado los cambios que experimenta el medio académico a partir de los condicionantes derivados del contexto macro que se ha expuesto con anterioridad.

Como es sabido, la institución universitaria que conocemos en occidente hunde sus raíces en corporaciones y gremios de aprendices y maestros (*universitas magistrorum et scholarium*) en la Baja Edad Media europea. Centrada alrededor de saberes específicos (Filosofía, Teología, Derecho) estas entidades, ciertamente elitistas, tenían una función eminentemente hegemonzadora de producción de capital social orientado a cohesionar las clases dominantes. A partir de los siglos XVIII y XIX, se producen grandes cambios en la institución derivados del nacimiento de los Estados Modernos y de su necesidad de profesionales capacitados para hacer funcionar el engranaje de sus aparatos burocráticos. Por consiguiente, al núcleo original de saberes se va a ir incrementando. Además, la revolución industrial y el desarrollo del capitalismo demandaban, cada vez más, una fuerza de trabajo intelectualmente cualificada que permitiera la reproducción del sistema, ampliándose los campos de conocimiento, principalmente, los científico-técnicos. Estos procesos se acentúan en el siglo XX, de forma que la lógica del propio sistema, que necesitaba cuadros de cierta cualificación, orienta, de *facto*, la universidad hacia una institución de “masas”. Este proceso de incorporación de amplias capas sociales a la universidad constituye una tendencia muy marcada con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, aunque con sustanciales diferencias entre países. Tras la crisis de 1973 el panorama comienza a cambiar. Precisamente, en una coyuntura en la que la ciencia y el conocimiento experiencial de los trabajadores constituyen la fuerza

productiva potencial del sistema y en la que, como se ha visto, el capitalismo actualiza sus mecanismos de reproducción fuertemente apoyado por políticas globales que afectarán a los sistemas educativos.

Las mutaciones que afectarán a la enseñanza superior desde el último tercio del siglo XX tienen que ver con la organización, estructura y gobierno de la institución, así como con la orientación y definición de la docencia y la investigación. La específica forma de apropiarse de las claves de operatividad del capitalismo informacional o cognitivo en el ámbito universitario se ha definido con términos como *capitalismo académico*, acuñado por S. Slaughter y L. Leslie⁵⁴. El capitalismo académico podría entenderse como un fenómeno sistemático de adaptación de la enseñanza superior al nuevo marco productivo propiciado y promovido políticamente por los Estados cuando el fordismo entra en crisis:

Un sistema que lleva a las universidades a vincularse con el mercado y los comportamientos propios del mercado... hoy *las instituciones de educación superior tratan de generar ingresos de lo que son sus funciones esenciales - educativas, de investigación y de servicios-* ...estos procesos suponen el surgimiento de un sistema de conocimiento / aprendizaje / consumo académico capitalista... dentro de cada uno de estos reinos encontramos una revisión y creación sistemáticas de políticas que permiten que estas actividades sean posibles... cambios todos ellos que priorizan, más que la expansión sin restricciones del conocimiento, la generación potencial de ingresos en la negociación de las políticas educativas y en la toma de decisiones estratégicas y académicas (Rhoades, Slaughter, 2010, p. 43)⁵⁵.

Estos aspectos se materializan en una universidad cuyo comportamiento se equipara al de una empresa orientando sus infraestructuras, *capital humano*, resultados de investigación, docencia, etc., hacia la obtención de rentabilidad en un escenario que camina hacia un mercado globalizado de la educación⁵⁶. En este proceso de

⁵⁴Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. Otras denominaciones que dan cuenta de la mutación universitaria en la crisis del capitalismo fordista se refieren a ella con términos como "Institución Post-Academia" (Fecyt, 2005, p. 27).

⁵⁵ La cursiva corresponde al documento original.

⁵⁶ Un mercado atravesado por profundas diferencias. Mientras en las universidades de élite (anglosajonas, principalmente) se produce una estrecha relación entre el mundo empresarial y departamentos de investigación, en la universidad masificada su actividad se orienta hacia la formación, eminentemente competencial, de la fuerza de trabajo. Así, la venta de patentes, la transferencia de resultados de investigación a empresas privadas, la comercialización de tecnologías, la creación de empresas (*spin off*,

mercantilización y jerarquización de la universidad a escala geopolítica el papel que juegan agencias internacionales como el Banco Mundial⁵⁷, la OCDE, FMI u organizaciones empresariales, como la *European Round Table of Industrialists*, han sido y son clave (Hill, Kumar, 2009, cap. 7 y 8; Hirtt, 2001), de forma que han sustituido el liderazgo discursivo de instituciones como la UNESCO. La organización de la universidad en el mundo es muy diversa en función de muchas variables, entre ellas, su propia historia o el hecho de que sea de titularidad pública o pertenezca a entidades privadas. Un análisis que tenga en cuenta todas las variables resulta inviable en este trabajo. Nuestro objetivo se limitará a poner de manifiesto algunas trayectorias del medio universitario que, en el marco de globalización del capitalismo, se han extendido a todo el planeta afectando al sentido y finalidad de la institución, como se pone de manifiesto en análisis del medio académico referidos a diferentes partes del mundo (Aronowitz, 1998; Sousa Santos, 2005; Olssen, Peters, 2005; Callinicos, 2006; Jessop, Fairclough, Wodak (coord.), 2008; Fernández Buey, 2009; Hill, Kumar (eds.), 2009; Saunders, 2010 ; Fernández González, Urbán Crespo, Sevilla, (coord.), 2013, Escalante Gonzalbo, 2016, etc.). Tratamos, en definitiva de esbozar algunas claves del escenario del plano medio, el universitario, en que surge y se proyecta el discurso informacional.

3.5.1. *New Public Management*

Cabe identificar la gestión empresarial, el discurso y las prácticas asociadas a ella, como un mecanismo de cultivo y extensión del espíritu del capitalismo en aquellos espacios en los que se incorpora o adapta (Boltanski, Chiapello (2002, p. 53; Laval, Dardot, 2013)⁵⁸. Estas prácticas discursivas se evidenciarán en la implementación de las claves

start up), la integración en parques tecnológicos y de alta investigación, etc., adquiere más relevancia en universidades del primer grupo.

⁵⁷ Para países “periféricos” con respecto al “sistema mundo” el BM se convirtió desde los años 80 de la centuria pasada en verdadero *factótum* de las “políticas de ajuste estructural”, como en el caso de América Latina o África. De forma que dentro de las estrategias geopolíticas el elemento educativo jugó y juega un rol relevante. En los años 90 la política educativa del BM se incardinó en la globalización neoliberal alineándose con las propuestas de la OMC.

⁵⁸ Habría que precisar que, si bien la relación de la universidad con el mundo productivo no es nueva, en el periodo que describimos como el de desarrollo del capitalismo cognitivo puede hablarse de una hegemonía de las prácticas discursivas de eficiencia económica asociadas al neoliberalismo. Este cambio va a producir efectos importantes en la estructura y en la actividad de la institución universitaria. Ahora bien, como espacio de saber y de poder que es la universidad, los discursos hegemónicos y sus prácticas no pueden describirse sino en términos de dialéctica y contradicción: son tanto apropiados y fomentados

de operatividad del capitalismo neoliberal en la universidad, uno de cuyos pilares es el retroceso del Estado social y de su responsabilidad en la financiación de servicios educativos. En realidad, la introducción de nuevas formas de entender y gobernar la universidad pública no eran sino un correlato de procesos de reingeniería de la Administración del Estado, en general, a partir de políticas basadas en teorías como la *Public Choice*, que subvierten el sentido y fundamento de la Administración (el derecho público, el bien común) por la competencia y el mercado⁵⁹. Como en otros escenarios, el capitalismo y las políticas neoliberales extenderán la forma empresa así como las dinámicas de competitividad y promoción al medio académico. Son aspectos que tienen una presencia manifiesta en los discursos con la aparición de una terminología específica; en el caso que nos ocupa, uno de los conceptos más ubicuos será el de “gobernanza”, como expone S. George (ALTER-EU, prólogo, 2010, p. 12):

We have moved, for example, from “government” to “governance”. After a long period of neglect, the term “governance” enjoyed a renaissance from the 1970s onwards in the context of “corporate governance” - the set of business practices and processes aiming at maximum efficiency and therefore maximum profits.

Por lo que se refiere a la organización, van a ir perdiendo peso los órganos de decisión democrática en beneficio de la “gobernanza” (como los Consejos Sociales en España) en los que se fomenta la presencia de gestores y expertos del mundo empresarial⁶⁰. La lógica coste/beneficio puede traducirse en externalización y subcontratas de servicios universitarios para ahorrar costes o generar beneficios. La subida de tasas académicas es otro recurso del que se han servido las universidades desde la introducción de mecanismos de mercado. En el caso de Europa, estas actuaciones se han evidenciado desde el inicio del Proceso de Bolonia (Sevilla, 2012).

La gestión empresarial implica introducir de forma preferente una racionalidad económica y de eficiencia en el ámbito universitario. En el cuadro siguiente se muestra una síntesis conceptual que pone en relación diferentes temas del mundo universitario

como resistidos y criticados desde diferentes perspectivas y grupos. Nosotros nos limitamos a esbozar las claves de hegemonía.

⁵⁹ La OCDE ha difundido desde los años 90 del siglo pasado recomendaciones sobre apertura de los servicios públicos a la competencia. La misma posición mantiene la Comisión Europea en su Libro Blanco sobre gobernanza europea de 2001.

⁶⁰ Ver Estrategia Universidad 2015, para España

enmarcados en dos modelos de gobierno, en el que destacan términos que se generalizarán en el mundo, como *competencia* o *competitividad*:

Mode of operation	Neoliberal (private)	Liberal (public)
Mode of control	“Hard” managerialism; contractual specifications between principal-agent; autocratic control	“Soft” managerialism; collegial-democratic voting; professional consensus; difusse control
Management function	Managers; line-management; cost-centres	Leaders; community of scholars; professions; faculty
Goals	Maximize outputs; financial profit; efficiency; massification; privatization	Knowledge; research; inquiry; truth; reason; elitist; not for profit
Work relations	Competitive; hierarchical; workload indexed to market; corporate loyalty; no adverse criticism of university	Trust; virtue ethics; professional norms; freedom of expression and criticism; role of public intellectual
Accountability	Audit; monitoring; consumer-managerial; performance indicators; output-based (ex post)	“Soft” managerialism; professional-bureaucratic; peer review and facilitation; rule-based (ex ante)
Marketing	Centers of excellence; competition; corporate image; branding; public relations	The Kantian ideal of reason; specialization; communication; truth; democracy
Pedagogy/teaching	Semesterization; slenderization of courses; modularization; distance learning; summer schoos; vocational; Modo 2 Knowledge	Full year courses; traditional academic methods and course assessment methods; knowledge for its own shake; Mode 1 knowledge
Research	Externally funded; contestable; separated from teaching; controlled by government or external agency	Integrally linking to teaching; controlled from within the university; initiated and undertaken by individuals academics

Fig. 6. Formas de gobierno universitario y conceptos asociados. Fuente: Olssen, 2002 (citado en Olssen, Peters, 2005, p. 329).

Esta perspectiva se materializa institucionalmente en la adopción de múltiples mecanismos, eminentemente formales, de estrategias, búsqueda de mercados, medición, auditoría, evaluación etc. Se trata de un fenómeno que se ha definido como una nueva "burocratización"⁶¹, transnacional y eminentemente transversal, como señala Hibou:

⁶¹ Nueva en el sentido de que difiere de las formalidades burocráticas asociadas a la construcción de los Estados, estudiadas, entre otros autores, por Webber. En la "burocratización neoliberal" lo que se produce es una invasión de la lógica jurídica privada sobre el espacio público y, al mismo tiempo, un proceso de

"La bureacratización neoliberal de la société et de l'action gouvernementale apparaît comme l'une des grandes caractéristiques du monde contemporain qui transcendent la diversité des situations géographiques, sociales, politiques et économiques" (Hibou, 2012, p. 20). Bajo el epígrafe genérico de las nuevas formas de gestión universitaria se encuentran una serie de prácticas discursivas como la *Agency theory* que implica una organización jerárquica y contractual del cumplimiento de objetivos mediante cadenas de control/autontrol y mando. O la *Cost transaction Economy*, es decir, la evaluación de la eficiencia. Estas teorías consideran los servicios públicos en términos de sistemas input/output, es decir, en función de la relación coste/beneficio (Olssen, Peters, 2005, p. 323). Son procesos que implican una importante pérdida de autonomía real de la universidad, a la hora de organizarse o de ejercer la docencia o la investigación, al depender su prestigio, financiación, etc., del cumplimiento de estándares ideados desde el exterior de la institución. Como hemos tenido ocasión de ver en apartados anteriores, las pautas de actuación proceden en buena medida de organismos y agencias del mundo productivo.

Los fenómenos mencionados no podrían entenderse sin contextualizarlos en el escenario de la globalización del mercado educativo, de la competitividad que se incentiva entre centros universitarios, dentro de cada país y a escala internacional, y, por tanto, de la presión por evidenciar el sometimiento y el cumplimiento de normativas para hacerse acreedor de partidas presupuestarias (prácticas que se asocian a la financiación competitiva). Supuestamente, se trata de incentivar sistemas de mejora, a través de la gestión de *calidad*, de las instituciones y de rendición de cuentas. Pero, también, siguiendo las recurrentes tesis de V. Mises y Hayek (1945) en el marco neoliberal, estos mecanismos de medición y auditoria persiguen informar al consumidor del grado de cumplimiento de estándares de un producto educativo para que aquél pueda comparar y elegir la mejor opción. No puede olvidarse que el consumidor es considerado soberano en el marco de sociedades que extienden la noción de mercado a, prácticamente, toda la sociedad: ese sujeto, en teoría, sabe lo que le conviene y elige de forma racional; este axioma neoliberal elimina toda posibilidad de intervención en nombre de otras ideas, como la ética social o el bien común. Hay toda una constelación

indiferenciación público/privado, a través de mecanismos como el fomento de "partenariados" (Hibou, 2012, p. 23, 83).

de términos que concurren cuando se trata de explicar y aplicar el discurso de la calidad o de la gestión empresarial, casi todos ellos procedentes del mundo anglosajón:

accountability, assessment, quality management, outcomes, outsourcing, skills, know how, marketing, entrepreneurship, lifelong learning, etc. La cultura de la evaluación y la calidad se halla en estrecha conexión con los procesos de mercado global educativo (Knight, 2002, p. 18) y con la proliferación de agencias especializadas en auditar. La obsesión por la eficiencia, los resultados o la productividad implica una recreación incesante de criterios, medidas o estándares que presentan como imprescindibles los evaluadores y las agencias en cualquier campo, el económico o el educativo.

Así, el *quality management* se convierte en un discurso especialmente eficaz porque cruza transversalmente centros, titulaciones, curricula, profesorado, estudiantes, etc., y resume el carácter positivista y la lógica eficientista de la nueva gobernanza. No sólo es una técnica productiva que participa de las prácticas racionalistas de Taylor, espoleadas por las nuevas tecnologías en el siglo XX y XXI, sino que se muestra como una poderosa técnica de subjetivación posmoderna orientada, como el *lifelong learning* o las propuestas de *emprender*, a dar soporte al sujeto del neoliberalismo, como se ha puesto en evidencia cuando se aplica a la producción intelectual del personal académico (Amigot Leache, Martínez, 2015).

Por lo que respecta a la investigación, habría que destacar el fenómeno de la globalización de la racionalidad instrumental burocratizada a través de protocolos de comunicación científica, mostrada como aséptica y neutral, y que opera como control sobre la producción de conocimiento en el mundo:

La propia canalización de las ciencias sociales a través de controles burocráticos como el promovido por el Journal Citation Reports, supone una intromisión no neutral cuando no la drástica expulsión del sistema de la producción de conocimiento y pensamiento libres alternativos. Una burocratización refugiada en el incremento del anonimato, paradójicamente como garantía de transparencia, que refuerza determinadas hegemonías y, especialmente, la del propio sistema que la mantiene o propulsa (García Gutiérrez, 2014, p. 10).

Por otra parte, ya hemos avanzado en apartados anteriores cómo el nuevo capitalismo busca que el medio universitario produzca un conocimiento que pueda trasladar al tejido productivo para entrar en la cadena, innovación /competitividad / valor. Este es uno de los grandes acicates para el mundo empresarial a la hora de entablar relación con

departamentos universitarios que cuentan con prestigio y recursos de todo tipo para investigar (Fecyt, 2005; Galcerán Huguet, 2010).

Así, desde el último cuarto del siglo XX, con diferencias sustanciales en función de países, universidades, campos de conocimiento, etc., se ha ido extendiendo en la universidad un modelo de investigación que no se circunscribe a un campo disciplinar, sino que busca la generación de conocimiento a partir del trabajo de científicos de procedencia diversa, académica o no, y de diferentes campos de conocimiento. Con este modelo se produce un declive en la producción de conocimiento primario porque se prima un tipo de indagación que busca aplicabilidad, resolver problemas concretos; en este nuevo marco, determinadas necesidades o intereses científicos pueden verse marginados pues se beneficia una investigación que genere beneficios económicos a través de patentes o creación de empresas. Respecto de la validación del saber, este nuevo formato de investigación se sirve de agencias de evaluación externas, como hemos indicado, para acreditar los resultados. Todos estos factores están generando condiciones de internacionalización, pero también de homologación de las comunidades académicas y de la propia producción científica:

Las exigencias de rendimiento y productividad en el mercado simulado de las mercancías académicas han creado un sistema de precios que privilegia los mecanismos de evaluación de algunas universidades estadounidenses, que funcionan como garantes de calidad académica. Esta jerarquía de facultades, revistas, editoriales, ha generado una fuerza centrípeta que afecta a todas las disciplinas y decide lo que vale, lo que importa, lo que se debe investigar. Se ha formado, como nunca antes, una comunidad académica internacional, pero también se han estrechado los límites de casi todas las disciplinas (Escalante Gonzalbo, 2016, p. 289-299).

En estos marcos de generación de conocimiento promovidos desde las políticas neoliberales, la financiación puede no ser estrictamente pública al ingresar la universidad en redes de conocimiento que incluyen empresas, industrias, organismos gubernamentales, etc., que orientan temas y objetos de interés de estudio (Fecyt, 2005; Gibbons et al., 1997)⁶², dinámicas que, como se verá, son potenciadas por las políticas de la UE.

⁶² Los elementos que caracterizan el tipo de investigación descrita corresponden a lo que Gibbons y otros identifican como modelo 2 para diferenciarlo del modelo 1; éste último estrechamente relacionado con el marco académico, el contexto disciplinar o investigación sin ánimo de lucro.

Si actualizamos los presupuestos relativos a la epistemología positivista y a la teoría crítica, que vimos anteriormente, a partir del uso de la propuesta que hace Day (2012) de formatos de generación de conocimiento, podrá comprenderse quizá mejor la posición en que se quiere situar la producción de conocimiento en la universidad del neoliberalismo. El autor diferencia el *Networked Knowledge* del *Critical Knowledge*: en el caso del primero, se da prioridad a la producción de conocimiento positivista a partir de la acumulación y uso de información y de tecnología. En el segundo caso, el conocimiento crítico, se reflexiona sobre los métodos y finalidades del conocimiento y se basa en el análisis discursivo, la reflexión intelectual y la interpretación, procesos para los que no se precisa, necesariamente, ni altas dosis de conocimiento sobre informática ni sobre gestión de información. El *Networked Knowledge* busca un saber que apuntala el sistema dominante, un conocimiento científico-técnico que legitima el orden social, como había puesto de manifiesto, entre otros autores, Marcuse (1985). El “conocimiento a través de las redes” se asocia a un alto grado de “gestión informacional” (tecnológica, de datos) que no implica, necesariamente, reflexiones sobre el sentido de la cultura y del conocimiento, que no pregunta *por qué*. En el segundo supuesto, el proceso de construcción de saber busca sujetos críticos capaces de someter a cuestionamiento tanto el saber existente como su contexto. La universidad neoliberal se orienta claramente en una dirección:

Networked knowledge refers to knowledge based on “information” (documents and data) and communication, linked by information infrastructures, ranging from digital libraries to convergent multimedia technologies to digitally mediated interlinked faculty, students, and institutions...Critical knowledge refers to knowledge that is the product of thinking through texts and other cases in relation to one another and in relation to empirical reality in order to arrive at an understanding of the history, concepts, and logic of cultural forms and social norms, as well as technological objects and their uses, as affordances for personal and social powers of production and social, semiotic, and technical structures of reproduction (Day, 2012, p. 231).

La identificación de esta dualidad planteada en el concepto de conocimiento y en los procesos de su construcción, transmisión y aprehensión, reflejada en la cita anterior, nos permite llamar la atención y avanzar una reflexión sobre la trayectoria de los cambios que afectarán a la estructura y finalidad de los servicios bibliotecarios en general, y más en concreto, a las prácticas discursivas informacionales.

Por lo demás, en Europa, el Informe citado (OCDE, 1996) resume el marco de actuación a seguir por los diferentes países. También hay que tener en cuenta que esta

circunstancia se produce en el contexto de políticas, legislaciones, regulaciones sobre propiedad, etc., que adoptan formas diversas para privatizar investigación, resultados, patentes, etc., como se ha explicado en apartados anteriores.

La faceta docente universitaria sufrirá profundas modificaciones como resultado de las políticas educativas y de su imbricación en el mundo productivo. Destacamos el acortamiento de los programas, la segmentación de ciclos y la orientación tecnológico competencial de los curricula, como claves de operatividad de la racionalidad económica y eficiente. Como se ha indicado, el centro de la actividad bascula de la enseñanza hacia los *aprendizajes* y de la transmisión del profesorado al protagonismo del estudiante, como agente responsable de construcción de conocimiento. Al profesorado se le invita a ser un “facilitador” de aprendizajes, puesto que, se arguye, la información es ubicua y el peso de construir conocimiento recae en cada estudiante a partir del uso de recursos tecnológicos e informacionales. Transversalmente, las tecnologías de la información y comunicación se muestran como un elemento clave (programas virtuales, aprendizaje en línea, etc.) en todos estos procesos. La orientación competencial suponía, y supone, un cambio sustancial con respecto a la formación tradicional, centrada en saberes, y desarrollada a partir de disciplinas, sobre todo en la enseñanza universitaria, por el viraje que implica el enfoque hacia el “saber hacer” (*know how*).

Si se establecen dos grupos de categorías semánticas para detectar el vocabulario representativo de un medio académico basado en disciplinas y el nuevo escenario competencial, se destacarían, para el primero, nociones como: conocimiento, verdad, objetividad y disciplinas. En el segundo bloque nos encontraríamos con conceptos como: competencia, resultados, habilidades, capacidades y transferibilidad (Barnett, 2001). Como se ve, se pasa de una enseñanza orientada, al menos en su ideación, a problematizar a otra basada en la resolución de problemas (*problem-based solving*) y en saberes aplicables (OCDE, 2014). En el cuadro inferior se sintetizan y recogen los términos que definen el enfoque de los curricula en la universidad basada en el conocimiento disciplinar y los conceptos asociados al modelo de competencial, base de la universidad enfocada al mercado:

[saber / conocimiento disciplinar]	[saber / conocimiento operativo]
<ul style="list-style-type: none"> • Saber qué • Comunicación escrita • Personal • Interno • Capacidades localizadas • Intelectual • Pensamiento • Formulación de problemas • Conocimiento como proceso • Comprensión • Cargado de valores • Basado en disciplinas • Basado en conceptos • Puro • Aprendizaje basado en proposiciones • Aprendizaje individualizado • Holístico • Desinteresado • Orientación intrínseca 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber cómo • Comunicación oral • Interpersonal • Externo • Transferibilidad • Físico • Acción • Resolución de problemas • Conocimiento como producto • Información • “libre de valores” • Basado en problemas • Basado en las tareas aplicadas • Aplicado • Aprendizaje experiencial • Aprendizaje en grupo • Por unidades • Pragmático • Orientación instrumental

Fig. 7. Enseñanza / aprendizaje basado en disciplina y en competencias. Conceptos asociados. Fuente: Barnett (2001, p. 78).

Estas son, sucintamente expuestas, algunas de las facetas que caracterizan la universidad desde los años 80 y 90 del siglo XX en el mundo con una economía globalizada. El denominado capitalismo académico, como veremos en el capítulo siguiente, se circunscribe en Europa al discurso de las “economías basadas en el conocimiento” que, estratégicamente, sitúa la universidad en su centro como medio de producir, y privatizar, la producción o administración de saber.

4.- MODO DE EDUCACIÓN TECNOCRÁTICO DE MASAS

Hemos visto el contexto formado por los cambios en que se despliega el capitalismo del último cuarto del siglo XX, con la proliferación de la tecnología electrónica, la globalización¹, el predominio (y virtualización) de las finanzas sobre la economía productiva, el nuevo ordoliberalismo, etc. Pasamos a continuación a abordar las mutaciones de los sistemas educativos como resultado de los factores enunciados en apartados anteriores desde el último cuarto del siglo XX, en concreto, en la enseñanza superior. Haremos hincapié en la interrelación entre capitalismo, trabajo y políticas educativas en el nuevo escenario, así como en los procesos de acomodación o de dominación que implican. Obviamente, estas metamorfosis no podían dejar de afectar al sentido y finalidad de los servicios universitarios, entre ellos, los bibliotecarios.

Nos parece importante tener en cuenta la categoría heurística “modo de educación” (Cuesta, 2005) para interpretar el panorama educativo en que surge el discurso informacional. Esta categoría hermenéutica intenta cartografiar la inteligibilidad y periodización de los modelos educativos ateniéndose al análisis de una triple dimensión de elementos que interactúan en su construcción: por una parte, las estructuras productivas en que se inserta el modelo educativo; en segundo lugar, las formas de gobierno en un determinado momento (no ciñendo su definición al poder político únicamente) y, en tercer lugar, la relación de estas formas de gobierno con el uso, distribución y apropiación del conocimiento. A nuestro entender, la categoría que tiene en cuenta estos elementos en interacción posibilitan explicar las dinámicas educativas en el periodo que estudiamos.

¹ Entendido el concepto como un nuevo orden que une el poder económico y el político en un sistema estrictamente capitalista en el mundo (Hardt, Negri, 2005). En la construcción de la escala global de la economía han participado tanto los gobiernos de las economías centrales como las instituciones financieras internacionales (El Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio, entre otras).

De modo genérico, podría caracterizarse el modo de educación tecnocrático de masas como aquel que corresponde al capitalismo transnacional y, en determinados países, el desarrollo de Estados de bienestar y sociedades disciplinarias; el modelo se relaciona con la extensión de la escolarización y el auge de las clases medias así como con un creciente aumento del peso del saber utilitarista. Los ejes cronoespaciales nos situarían en las sociedades occidentales² de la segunda mitad del siglo XX.

Por lo que respecta al contexto histórico aludido, habría que señalar que con las alteraciones en el medio económico, se irá produciendo un ajuste entre sistema educativo- producción a partir del momento que hemos identificado como paso del fordismo al capitalismo cognitivo y, sobre todo, desde la crisis de 1973. Desde el paradigma economicista, o desarrollista, dominante en esferas de política educativa, se establece una relación unívoca entre educación/desarrollo. Desde esta lógica, se interpreta que se produce un “desajuste” entre ambas esferas, desfase que es preciso corregir porque, se aduce, el mundo educativo no contempla las destrezas necesarias para que la fuerza de trabajo tenga cabida en el mercado laboral. Esta “visión” será ampliamente promocionada en la última década del siglo pasado hasta convertirse en hegemónica. Organismos como la UNUESCO (1998, art. 7) declaraban que:

En un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad.

¿Cómo puede caracterizarse este contexto histórico en que se va a promocionar la formación competencial en los sistemas educativos y qué tipo de justificaciones se aportan? Habría que recordar que desde la crisis del sistema, que se inicia en 1973, los problemas de superproducción del capitalismo no habían cesado (crisis financieras locales en Europa, Asia, México, Rusia, entre 1993-1998; la “burbuja” de Internet que estalla en 2000-2001; la crisis financiera mundial desde 2008). Las sucesivas crisis que han ido aconteciendo en un mundo cada vez más interconectado han provocado desempleo, una fuerte presión sobre el gasto público y búsqueda de competitividad de las empresas. Las tecnologías electrónicas han supuesto un elemento disruptivo de gran calibre: han influido poderosamente en la forma de organizar el trabajo, en la

² En el caso de España se produce un desajuste: hasta 1970 no se inauguraría este modo de educación (Cuesta, 2005, p. 135 y ss).

internacionalización de la producción, en la exigencia de flexibilidad o en la intensificación de la competencia. Pero también ha sido y es un mercado en expansión en el que se considera rentable invertir; en este sentido, el medio educativo es uno de los espacios privilegiados en los que se acrecienta la presencia de equipos electrónicos. En esta tesitura, con la expansión e las políticas neoliberales, los países dejan de financiar los servicios públicos, e incentivan relaciones de competencia para, supuestamente, ganar competitividad en el mercado.

Así, comienzan a extenderse políticas neoliberales, como hemos visto en apartados anteriores. Este fenómeno implica, de *facto*, generar procesos de mercantilización de servicios públicos, como los sistemas educativos (su financiación insuficiente obliga a universidades o colegios a competir por subvenciones, a estrechar los lazos con empresas con ánimo de lucro (Hirtt, 2009b). Aparecen así fuertes vínculos entre educación-producción, a partir de nuevas técnicas de gestión y producción: electrónica, control por ordenador, bioingeniería y de la extensión de discursos *ad hoc* (como el de igualdad de oportunidades)³.

El desarrollo del capitalismo alrededor del conocimiento y la tecnología producirá una serie de efectos en la producción, que tendrán cierta trascendencia para la educación. Desde el último cuarto del siglo pasado la complejidad e interdependencia de funciones especializadas recaerá cada vez más en programas informáticos y en una minoría ilustrada y *experta*, de manera que se irá produciendo una simplificación de la división social del trabajo. Por una parte, la existencia de un reducido ámbito de funciones ejecutivas/tecnológicas muy especializadas y, por otra, una abundancia de trabajos reiterativos y que precisan escasa cualificación (Bernstein, 1993, p. 163) produciéndose, por tanto, una polarización o dualización del mercado de trabajo (Hirtt, 2001; 2009a; 2009b; Krugman, 2011)⁴. Por lo demás, la incidencia de la tecnología

³ Se trata de un discurso dominante[aunque] “la relación entre educación y producción facilitada por la igualdad de oportunidades y la movilidad mediante la educación es más ideológica que real en sus efectos, en especial para los grupos minoritarios” (Bernstein, 1993, p.158).

⁴La dualización del mercado de trabajo es uno de los elementos a tener en cuenta para comprender la nueva estructura de los currícula, pieza concebida de manera ancillar con respecto a procesos productivos: desde esta perspectiva podrían interpretarse los programas más cortos y contenidos más livianos para la formación básica universitaria. No obstante, el acortamiento de los grados, el adelgazamiento de los contenidos o la orientación operacional tienen que ver, también, con la lógica operativa del Estado neoliberal que encuentran poco rentable invertir en sistemas educativos públicos (Hirtt 2009b).

informativa no afecta, únicamente, a los trabajos menos cualificados porque como mantiene Krugman “buena parte del trabajo cualificado actualmente realizado por trabajadores bien formados y relativamente bien pagados pronto podría estar informatizado...la investigación legal informatizada y el diagnóstico médico con ayuda de ordenador ya están aquí” (Krugman, 2011).

4.1. Orientación competencial de los currícula.

Desde el paradigma economicista, uno de los ajustes entre medio productivo y educativo suponía intervenir en el contenido del currículum, que se enfocará alrededor de la noción de competencia. El concepto de competencia proviene del mundo de la producción y la economía y hace referencia al conjunto de conocimientos, técnicas, destrezas, aptitudes útiles y aplicables en el puesto de trabajo (Brunet, 2003). Para la OCDE, una de las instituciones más influyentes en el ámbito educativo y que más ha difundido el concepto, la voz competencia “involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2003, p. 3) ¿Por qué, si es un concepto del mundo de la producción, se incorpora en un determinado momento al espacio educativo? La noción se traslada a los sistemas educativos cuando éstos se orientan hacia la formación de “capital humano” en la segunda mitad del siglo XX.

Quizá no sea ocioso contextualizar el origen de los ajustes economía-escuela en los enfrentamientos políticos y económicos entre bloques en la Guerra Fría. En el caso de Norteamérica, Tröhler (2009) ha demostrado las consecuencias que tuvieron lugar en el terreno educativo derivadas del estado de *shock* en que el lanzamiento del satélite Sputnik, en 1957, por parte de la Unión soviética, sumió al pueblo norteamericano. El suceso activó un conjunto de políticas y medidas⁵ a diferentes niveles destinadas a dar prioridad en la educación a los conocimientos técnico-científicos y los saberes “expertos”, así como a los protagonistas de su desarrollo y puesta a punto, es decir, los técnicos y *managers*.

⁵En los EEUU, se publica una legislación específica en 1958 y nace la OCDE (1960). Se reúne la Primera Conferencia sobre Crecimiento Económico e Inversión en Educación (1960). En dicho encuentro la teoría del capital humano fue el tema central. Se afirmaba que la educación era demasiado importante para ser dejada en manos de educadores únicamente (OCDE, 1961, p. 35, citado en Tröhler, 2009).

En realidad, como se ha analizado desde la sociología de la educación (Varela, 1983), se buscaba trasvasar al terreno educativo los principios del *management* científico del trabajo taylorista⁶ para que la escuela pudiera funcionar con la eficiencia productiva de una factoría de automóviles. Trabajar según estos principios suponía, y supone, la adopción de un conjunto de estrategias de organización, planificación, medición, evaluación y control del trabajo. Según estos razonamientos, a partir de la información estructurada de todos los procesos, reflejada en los “cuadros de mando”, se cree poder controlar y medir la producción de cualquier tipo; son los técnicos y *managers* quienes concentran la toma de decisiones con el objetivo de conseguir una producción eficiente y unas subjetividades específicas.

¿Cómo se transfieren estos fundamentos operativos al campo educativo? Las estrategias que se adoptaron a tal efecto fueron dos, principalmente: la pedagogía competencial y la planificación por objetivos, ambas estrechamente unidas. Esta didáctica implicaba la necesidad de descontextualizar y fragmentar el saber en destrezas o competencias susceptibles de objetivarse, medirse o implementarse de la misma forma que se planificaba, organizaba y calculaba el trabajo en una cadena de montaje. Por supuesto, esta orientación didáctica incluía un conjunto de dispositivos de control, como la separación, o la disociación, entre planificación y ejecución de tareas; la burocratización de procedimientos, regímenes disciplinarios adecuados, etc. Estas prácticas educativas forman parte de las “pedagogías visibles” orientadas al mercado que surgen, precisamente, en el contexto de la educación medida en función de la relación “coste-eficacia” (Bernstein, 1993).

A partir de la crisis de 1973 (en que comienzan a modificarse las condiciones de producción y cambian las demandas del mercado de trabajo) se produce un segundo hito importante: surge un neotaylorismo en el mundo del trabajo con finalidades similares aunque los principios operativos van cambiando. Las prácticas son deudoras de la

⁶ Los principios del *management* científico se basan en dos pilares: el conductismo, teoría psicológica en boga en los años 60 de la centuria pasada, y el mandato de los técnicos, la tecnocracia. El ideario *managerial* está teñido, además, de un fuerte darwinismo, de manera que las doctrinas de adaptación al medio y selección de los más aptos resultan muy familiares al taylorismo. Es de destacar que, según ha demostrado G. Canguilhem, fue la ciencia social, Malthus, la que ofreció el paradigma de la adaptación al medio y la selección de los más aptos al mundo biológico, Darwin. Curiosamente, la noción, una vez “naturalizada” y legitimada desde la biología, vuelve al campo social: así, la naturalización del paradigma sirve para “naturalizar” la selección social (Varela, 1983).

psicología social y de las dinámicas de grupo (no ya del conductismo) y la eficiencia y el rendimiento se buscan a partir de la implicación y del compromiso de los trabajadores, de la interiorización de las normas. Es el escenario en que se difunde progresivamente la tecnología, se globaliza la economía, surgen elementos que configuran la *sociedad de la información* y en el que la aproximación competencial, antes insertada en el ámbito profesional, comienza a trasladarse al medio universitario.

La reforma educativa (que en Norteamérica se inicia en los años 80 de la centuria pasada y en la mayoría de los países de Europa a finales de siglo XX), suscitada por modelos de producción mundializados y por las nuevas formas de gobierno en el sistema mundo (Hardt, Negri, 2005), extenderá en los currícula la orientación competencial. Vuelven a explicitarse las tesis que conforman el paradigma economicista al atribuir una relación unidireccional entre educación y desarrollo económico. Así, según el Informe *What Work Requires of Schools*, el futuro depende de una fuerza de trabajo competente: “that future depends on high performance work organizations and a highly competent workforce” (SCANS, 1991, p. 22). Sin embargo, y este es un aspecto que puede ayudarnos a comprender el sentido que la Administración norteamericana daba al concepto competencia, como mantiene Krugman: “desde 1990 más o menos, el mercado laboral de los EE.UU se ha caracterizado no por un aumento general de la demanda de aptitudes, sino por un *vaciado*” (Krugman, 2011).

Algo más tarde, la OCDE se hará eco de tesis similares para promover las “economías basadas en el conocimiento”: “upgrading human capital through promoting access to a range of skills, and especially the capacity to learn” (OCDE, 1996, p. 7). A partir de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de octubre de 1998, que reconocía el potencial educativo para el desarrollo económico, la UNESCO (1998) recogía en su artículo 9 la conveniencia de que este subsistema educativo superara el enfoque disciplinar y enfatizara el adiestramiento competencial, aspecto que se convertirá en un *leit motiv* de los discursos hegemónicos:

Puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos,

competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, **la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales**⁷.

La incorporación didáctica competencial en los currícula se fundamenta, por consiguiente, no tanto en aspectos pedagógicos cuanto laborales, como analiza Hirtt: “el paso de una enseñanza basada en los saberes, los saber-hacer y las cualificaciones, a una enseñanza orientada hacia las competencias y la empleabilidad responde a una demanda creciente de flexibilidad y adaptabilidad de la mano de obra” (Hirtt, 2010, p. 112). En la misma línea se sitúa Barnett para quien la competencia, la capacidad, la acumulación de créditos y la transferibilidad de las capacidades a la empresa, son las principales propulsoras de la reforma curricular en el Reino Unido (Barnett, 2001, p. 22)⁸.

El enfoque curricular competencial, a pesar de mostrarse como novedad, puede adscribirse a modelos tradicionales. De acuerdo con Silva (2001), los currícula utilizan conceptos a través de los cuales pueden caracterizarse los diferentes enfoques de aquéllos. En el cuadro inferior se distinguen tres grandes modelos de currícula en función de las categorías heurísticas en las que se apoyan:

Teorías tradicionales	Teorías críticas	Teorías post-críticas
Enseñanza Aprendizaje Metodología Didáctica Organización Planificación Objetivos Evaluación Eficacia	Ideología Adoctrinamiento cultural y social Poder Clase social Capitalismo Relaciones sociales de producción Concienciación Emancipación, liberación Currículum oculto Resistencia	Identidad, alteridad, diferencia. Subjetividad Significación, Discurso Representación Saber-poder Cultura Género, raza, etnia, sexualidad, multiculturalismo

Fig. 8. Modelos de currícula y categorías asociadas. Fuente: Silva (2001, p. 19-20)

⁷ Resaltado en el documento original.

⁸ Sin embargo, como se ha explicado, el mercado de trabajo, no absorbe, o lo hace de manera muy precaria, la fuerza de trabajo formada conforme a esos criterios de formación. Cabría preguntarse, entonces, con respecto a las políticas económicas educativas, qué función tiene este tipo de aproximación didáctica, que deja atrás la formación basada en conocimientos disciplinares (por su “inutilidad”) y que, a lo que parece, tampoco es coherente con respecto a los fines que dice perseguir: es decir, su instrumentalización en el medio laboral y productivo. A nuestro entender, es preciso tener en cuenta el elemento poder, como se aludía en la categoría “modo de educación”: los procesos educativos son indisolubles de relaciones de dominio y control. Más adelante nos centramos en procesos de gobierno y subjetivación a partir de las prácticas y discursos educativos, como el relativo al *lifelong learning*.

Como puede observarse, el modelo de escuela que se adscribe a este curriculum es el de la empresa (*taylorismo*), y la palabra clave a la que se asocia es *eficiencia*. En estos modelos educativos las finalidades las marcan las exigencias profesionales de la vida y la producción, canalizadas a través de recomendaciones de organismos internacionales, como la OCDE o el BM. De hecho, tal y como se articulan los curricula competenciales (como en el Proyecto *Tuning*) se regresa a la pedagogía por objetivos del siglo pasado. De forma que “Al final, la tarea formativa universitaria queda limitada a unos listados de competencias que recuerdan a los elaborados para formar, seleccionar y reclutar recursos humanos en el mundo de la empresa” (Bolívar, 2008, p. 18).

Por consiguiente, el currículum se reduce a cuestiones técnicas, no aspira a algo diferente, como considerar el carácter potencialmente transformador o problematizador del conocimiento. En este marco educativo se priman, en general, métodos tecnocráticos y patrones conductistas, aunque con variables importantes que habría que analizar y detectar a lo largo del tiempo. Así, por ejemplo, con las políticas neoliberales y el capitalismo del conocimiento, se extenderán las prácticas didácticas basadas en psicologías más “blandas” con un fuerte apoyo en las emociones (Varela, 1983; Han, 2014a).

La adopción de la orientación competencial en los curricula fue promovida y facilitada por un contexto institucional en el que comenzaba a extenderse la práctica del *management*, como hemos visto. En un escenario más amplio, su extensión se vio facilitada por una relevante deriva tecnocrática de la sociedad en su conjunto, el poder de los técnicos y los expertos de la sociedad informacional, de forma que podía funcionar como una tecnología política⁹ (Ball, 1993). En este marco, la orientación competencial de los curricula encuentra un caldo de cultivo favorable para su desarrollo: el conjunto de conceptos y prácticas materiales que integran estas didácticas (fragmentación y reducción del conocimiento en competencias y habilidades, sujeción a indicadores, cumplimiento de estándares, cuantificación de procesos, evaluación de la eficiencia) se alinean con las prácticas discursivas de la gestión y con el régimen

⁹ La ideología de la gestión funciona como un “régimen de verdad” que interpreta el mundo bajo el signo del positivismo: para sus defensores la realidad en su conjunto (sea natural o social) es susceptible de reducirse a procesos y procedimientos que deben ser medibles y cuantificables; el objetivo buscado es el control, el cumplimiento de estándares y el logro eficiente de organizaciones o de personas. La orientación competencial comparte los presupuestos de medición, control y eficacia.

empresarial en que se inserta la universidad. El nuevo escenario institucional debe completarse con otros fenómenos, como la centralidad en los “aprendizajes”, con la formulación de nuevos roles para los docentes (que devienen en “facilitadores”), para el estudiante (que debe “aprender a lo largo de la vida”) y con una potente incentivación de la tecnología electrónica (instrumentalización de programas de aprendizaje a distancia, potenciación del uso de fuentes electrónicas, *networking*, etc.) en estrecha relación con formas de ejercicio del poder de época posmoderna. El modelo competencial, en definitiva, materializa en el plano educativo la perspectiva neoliberal sobre la educación (Escalante Gonzalbo, 2016, p. 225) basada en idearios como empleabilidad, rentabilidad, capital humano o movilidad social, nociones muy presentes en las políticas europeas desde los años 90 del siglo pasado.

4.2. Discursos dominantes en educación.

Llama poderosamente la atención que las disposiciones y normativas respecto a temas educativos en general y a las aproximaciones competenciales en particular, manifiesten una gran homologación de perspectivas en todo el mundo. A este respecto, Hirtt (2009b, p. 213) aporta interesantes reflexiones:

So what is the situation today? The great theories on educational matters are no longer advanced by the likes of Ferry or Dewey, but rather by OECD the World Bank, WTO and the European Commission. Their priority in education is no longer the “formatting” of citizens, since this is now carried out much more effectively by the mass media than by the school system, but rather the preparation of producers and consumers for their role in the new economy.

Lo que nos sugiere el autor como punto de partida nos parece importante para explicar la relación producción/educación/poder. El capitalismo y las políticas globales, materializadas ideológicamente en organismos de suma relevancia, son las instancias que tienen capacidad para influir en los sistemas educativos nacionales a través del despliegue de la fuerza o la producción de *consenso*. El carácter transnacional de esas instituciones y corporaciones, así como su dominio real en el planeta, son factores que pueden contribuir a explicar la estandarización de las prácticas discursivas educativas en el sistema mundo (Hardt, Negri, 2005). En terminología de Bernstein (1993), estas poderosas entidades que promueven los cambios en las políticas educativas serían

agencias de control simbólico de un extraordinario poder¹⁰ e incidencia en la formalización de los curricula con orientación competencial: sus prácticas discursivas se muestran relevantes como medio de comprensión de la realidad material. Lo cierto es que estos organismos internacionales han elaborado pautas, recomendaciones, informes, etc., sobre cómo deben desarrollarse los curricula mediante aproximaciones competenciales.

Efectivamente, puede constatar que sus propuestas se han ido incorporando, se han recontextualizado, a través de políticas nacionales¹¹. La OCDE es una de las instancias que ha desplegado una actividad más importante al respecto desde la segunda mitad del siglo XX (Tröhler, 2014). Su objetivo es: “to provide policy makers, researchers and educators with orientations and guidelines for the design of educational policies and practices” (OCDE, 2009, p. 5).

En ocasiones, no son organismos como los mencionados los que ejercen una fuerte influencia en la configuración de la educación. Hirtt (2001) ha analizado para Europa cómo las propuestas de poderosos *lobbies*, como la *European Round Table of Industrialists* (ERTI) se traducen en políticas de la Comisión Europea. En concreto, en el ámbito competencial, el autor ha podido constatar cómo la Comisión Europea implementó en los años 90 del siglo pasado las propuestas que la ERTI había publicado en el Informe *Education and European Competence in Europe*, 1989 (Hirtt, 2001). La puesta en marcha de las pautas educativas orientadas a que la enseñanza se base en objetivos medibles, en la evaluación y en la eficacia suele estar precedida por Informes, Declaraciones, Estudios, etc., que aconsejan su puesta en funcionamiento¹². Constituyen un cuerpo documental importante, como práctica discursiva en sí mismo, que conviene analizar por su trascendencia en las prácticas materiales. Por tan sólo citar algunos de los informes más conocidos y representativos al respecto, y en relación con la educación

¹⁰Cabe recordar el cambio en las maneras de gobierno de las sociedades posmodernas que bascula hacia formas más simbólicas: [El control simbólico] “constituye el medio a través del cual la conciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmite una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes. El control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder” (Bernstein, 1993, p. 139).

¹¹ Intentaremos mostrar los procesos de acomodación de pautas internacionales / recontextualización nacional, en el caso de España, a partir del que se conoce como Proceso de Bolonia, en el siguiente capítulo.

¹² Es el caso del *Dearing Report* en UK (1997) o el conocido como Informe Bricall, en España (2000).

en general, en los EEUU, cabría traer a colación el Informe *A nation at risk*, 1983, de gran trascendencia para la educación y las bibliotecas norteamericanas, como tendremos ocasión de ver; o el Informe: *What work requires of schools*, que se publica en el año 1991.

Por lo que respecta al primero, El Informe *A nation at risk*, supuso un punto de inflexión en la estructura, organización, curricula, finalidad, etc., de la educación: entre sus orientaciones se encuentra la idea de que la enseñanza debería prestar más atención a los *outputs*, el cumplimiento de estándares y el desempeño (*performance*). Las escuelas, además, deberían ser “autónomas”, desligadas del Gobierno Federal, y el Gobierno financiaría en función de sus resultados, de su eficacia; se defiende en él, además, una pedagogía de las competencias y la búsqueda de objetivos medibles¹³.

Algo más tarde, en Europa cabría citar el que se conoce como Informe Delors a la UNESCO, que data de 1996, o El Proyecto *Tuning* (2000), cuyo objetivo era determinar competencias genéricas para un conjunto de campos temáticos en el marco del Proceso de Bolonia.

El concepto de competencia o habilidad va asociado a otros como el de competitividad y obtención de resultados, medibles y evaluables, de los procesos pedagógicos¹⁴. Todas estas connotaciones son relevantes por cuanto en los nuevos escenarios del capitalismo globalizado el término participa de muchos de los matices indicados, aspectos que se verán reflejados en la documentación de los organismos mencionados y otros, específicamente del ámbito educativo.

Las perspectivas que analizan los fenómenos educativos en relación con el mundo productivo y el poder interpretan la asunción generalizada del modelo competencial como estrategia de producción y de gobierno. Así, en primer lugar, al contar con un

¹³Este conjunto de ideas podrían resumir, a grandes rasgos, el modelo de funcionamiento de la educación que se “globaliza” a finales del siglo XX: identificación de competencias, cumplimiento de estándares, financiación por objetivos, estrechamiento de lazos entre el mundo educativo y el empresarial.

¹⁴ Las conexiones semánticas comentadas se encuentran en relación con los matices que tiene el concepto competencia, que es plurisemántico: tiene que ver con la noción de competir (es decir, con las estrategias que se pueden generar para rivalizar entre individuos, grupos, instituciones, etc.); también se encuentra en relación con la cualificación (o forma de establecer clasificaciones para un puesto de trabajo); tiene, además, similitudes con la suficiencia (o sea, las especificaciones mínimas para realizar una profesión); o con la capacitación (así, por ejemplo, se puede hablar del grado de preparación de los recursos humanos) (Brunet, 2003, p. 123).

lenguaje común, con cuadros compartidos de competencias identificadas, contratista y contratado puedan conocer con precisión qué compran o qué venden los agentes sociales¹⁵. En este marco de interpretación, el Memorándum de la Comisión Europea (2000) sobre aprendizaje permanente entiende que debe explicitarse el “valor” de los recursos humanos:

In the knowledge economy, developing and using human resources to the full is a decisive factor in maintaining competitiveness. In this context, diplomas, certificates and qualifications are an important reference point for employers and individuals alike on the labour market and in the enterprise (COM, 2000, p. 15).

Este lenguaje, con especificaciones, diagramas de flujo y cuadros de mando, que explicita y justifica la existencia de las competencias en sistemas educativos, sus usos y finalidades, pretende, además, garantizar una cierta normalización en un mercado de trabajo progresivamente transnacionalizado.

Por otra parte, el modelo competencial, con su orientación hacia los aprendizajes, forma parte de las nuevas formas de gobierno: cumplen un rol importante en la formación de las nuevas subjetividades de cara a conseguir la adaptabilidad de los trabajadores al nuevo medio productivo, de forma que su acreditación refleje el capital formativo adquirido. Además, el sujeto que aprende debe responsabilizarse del capital intelectual que adquiere en diferentes etapas y niveles formativos, así como del uso que haga del mismo para mantenerse empleable. Este aspecto implica que la categoría competencial se encuentra en sintonía con la tendencia del mercado de trabajo a la individualización de los futuros recursos humanos (es decir, contratos individualizados y prestaciones en función de la productividad).

En el marco del desarrollo de nociones que se han asociado a las posmodernidad, como la tendencia al relativismo epistemológico, o el antiesencialismo, la orientación competencial podría interpretarse como un modelo que se decanta por lo fluido, por procesos, por saber hacer, por gestionar información y tecnología, etc., ante una situación en la que los contornos sobre las formas de construir conocimiento, o las sólidas categorías intelectuales en las que se basó la Modernidad, se desvanecen.

¹⁵En la línea de argumentación que había desarrollado Hayek (1945). Estos presupuestos se encuentran en estrecha conexión con la noción de “transparencia” de amplio eco en los discursos que hemos identificado como dominantes.

La orientación competencial podría interpretarse, finalmente, como el resultado de políticas educativas que buscan resolver la contradicción entre contenidos comunes educativos y producción, toda vez que los análisis de prospección de mercados de trabajo aportan datos sobre un fuerte proceso de polarización¹⁶. En este contexto, invertir en todos los sujetos, en toda la fuerza potencial de trabajo por igual supone, desde la ideología de las políticas tecnocráticas y neoliberales, un verdadero despilfarro. Desde esta perspectiva podrían aportarse explicaciones sobre el acortamiento de los programas, su orientación competencial (el saber hacer), el fomento del uso de la tecnología electrónica para distribución y uso de paquetes informativos o educacionales, la marginación de “conocimientos” o la importancia que se concede a las habilidades de adaptación a un medio económico en constante cambio. Desde esta línea de análisis también cabe interpretar, dentro de la misma racionalidad neoliberal, la extensión de habilidades genéricas para la mayoría y una educación de élite para aquéllas minorías que puedan costearla (Hirtt, 2009a). Estos aspectos comentados tienen correlación con las consideraciones de Bernstein sobre las tendencias opuestas observadas en el medio productivo: por una parte, la complejidad de la división social del trabajo se desvanece, a pesar de la introducción de algunas destrezas nuevas; por otra, la frontera entre el trabajo mental y el manual se desdibuja (Bernstein, 1993, p.158); aspecto éste que también teóricos del capitalismo cognitivo han detectado y analizado (Lazzarato, 1996).

4.3. Competencias, aprendizajes, tecnologías y evaluación.

Como se ha mencionado, el modelo competencial se ha promocionado a través de agencias y organismos como la OCDE, la Comisión Europea, el Banco Mundial o los propios Estados nacionales, que formarían parte del “sistema mundo”. Una amplia red transnacional de *nodos* que articula corporaciones, gobiernos, el ámbito empresarial, etc., cuyo objetivo es crear condiciones para el libre fluir de las “economías basadas en el conocimiento”.

¹⁶ Como apunta Hirtt (2009a; 2009b), diferentes informes evidenciaban en este sentido que la economía a partir del último cuarto del siglo pasado apenas precisaba para su funcionamiento de una gran masa cualificada: la necesidad de mano de obra especializada apenas suponía el 20 % del mercado laboral (aunque los datos específicos pueden variar entre países). El mayor porcentaje de demanda se refería y refiere a puestos de trabajo de escasa o nula cualificación.

Procede hacer ahora un somero balance del contexto en que se enmarca la propuesta competencial y perfilar algunas de sus características. A tal efecto, nos serviremos de la síntesis recogida en el gráfico inferior. Se han seleccionado a tal fin tres documentos procedentes de ámbitos e instancias diferentes¹⁷: un Informe del Departamento de Trabajo de los EEUU (SCANS, 1991), que lleva el significativo título *What Works requires of Shools*, un Informe de gran trascendencia para el mundo educativo y bibliotecario procedente de la OCDE (2003), y, finalmente, un dossier de la Comisión Europea (2007) que liga la identificación de competencias clave con el aprendizaje continuo. Nos parece importante destacar las manifiestas coincidencias entre las diferentes fuentes y en diferentes periodos, a la hora de perfilar las competencias que los sistemas educativos deben implementar:

SCANS. (1991). <i>Report for America 2000. What Work Requires of Schools.</i> USA. Department of Labor	OCDE. (2003). <i>Definición y selección de competencias clave. Informe ejecutivo.</i>	COM (2007). <i>Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo.</i> Bélgica: Comunidades Europeas.
<p>Competencies: effective workers can productively use:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resources allocating time, money, materials, space, and staff; -Interpersonal Skills working on teams, teaching others, serving customers, leading, negotiating, and working well with people from culturally diverse backgrounds; -Information acquiring and evaluating data, organizing and maintaining files, interpreting and communicating, and using computers to process information; -Systems understanding social, organizational, and technological systems, monitoring and correcting performance, and designing or improving systems; -Technology selecting equipment and 	<p>Dominar tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información (p.3). Usar herramientas de forma interactiva como el lenguaje y la tecnología. Interactuar con información y conocimiento en grupos (p.9). Cualidades de adaptación (p. 5) Énfasis en competencias transversales (p.7) Flexibilidad, emprendeduría, responsabilidad personal, adaptabilidad, innovación, creatividad, autodirección, automotivación (p.7). Reconocer y determinar lo que no se sabe, identificar, ubicar y acceder a fuentes apropiadas de información. Evaluar la calidad, propiedad y el valor de dicha información, así como sus fuentes. Organizar el conocimiento y la información (p.10)</p>	<p>1. La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita ... (p. 4) 2. La comunicación en lenguas extranjeras comparte, en líneas generales, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna(p.5) 3. La competencia matemática es la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas (p.6) 4. La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI)... el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse</p>

¹⁷ La selección se ha realizado a partir de los siguientes criterios: SCANS (1991) fue un informe que tuvo un amplio alcance en el surgimiento del discurso informacional en los USA; la OCDE, organización que incluye los países más desarrollados del mundo -principalmente, Europa, USA, Canadá, Japón, Australia, etc.- ha desarrollado una importante e influyente actividad en el desarrollo y promoción de competencias (asi, por ejemplo, OCDE, 2009; OCDE, 2014) ; el Informe elegido es uno de los que el mundo bibliotecario español concede más relevancia en el proceso de legitimación de la alfabetización informacional (se encuentra referido en el popular sitio web ALFARED; también es referente en monográficos sobre alfabetización Informacional (por ejemplo, RUSC, 2010). La Comisión Europea también ha desarrollado y proyectado el tema competencial: en el documento elegido nos interesa subrayar su relación con el aprendizaje permanente, planteamiento que también comparte la alfabetización informacional.

<p>tools, applying technology to specific tasks, an maintaining and troubleshooting technologies.</p> <p>Foundation competencies requires:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Basic Skills reading, writing, arithmetic and mathematics, speaking, and listening; -Thinking Skills thinking creatively, making decisions, solving problems, seeing things in the mind's eye, knowing how to learn, and reasoning; -Personal Qualities individual responsibility, self-esteem, sociability, self-management and integrity. (p. 7) 		<p>y participar en redes de colaboración a través de Internet (p.7)</p> <p>5. Aprender a aprender... la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, paraorganizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos (p.8)</p> <p>6. Las competencias sociales y cívicas... incluyen las personales, interpersonales e interculturales ... (p.9)</p> <p>7. Por sentido de la iniciativa y espíritu de empresase entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fi n de alcanzar objetivos (p. 11)</p> <p>8. conciencia y expresión culturales (p.12)</p>
--	--	--

Fig. 9. Competencias clave. Fuente: elaboración propia a partir de los documentos citados.

Las competencias que proponen estos organismos, podríamos agruparlas, *grosso modo*, en tres grandes apartados:

- Competencias básicas (leer, escribir, hacer cálculos sencillos, comunicarse, trabajar con otros, etc.), muy definidas en SCANS (1991) y en el Informe COM (2007);
- En segundo lugar, competencias, muy abundantes, relativas a la personalidad de los sujetos (adaptación, flexibilidad, iniciativa, emprendeduría, trabajo en grupo, autocontrol y motivación, aprender a aprender, etc.);
- Finalmente, se muestran un conjunto de competencias relativas al uso y gestión tanto de la información como de la tecnología y en cuya exposición es relativamente sencillo identificar las etapas con las que se describe el proceso por el cual un sujeto deviene en *information literate*.

¿Cómo se justifican discursivamente las propuestas educativas competenciales en Informes y documentos diversos? Es bastante habitual en estos textos, como los referidos en el gráfico anterior, aludir a nociones como *sociedad de la información*, “economías basadas en el conocimiento”, la *new growth theory*, la globalización económica, la necesidad de competir de las economías nacionales, las transformaciones tecnológicas, etc, para inferir la necesidad de introducir cambios en la educación. Todos los fenómenos mencionados se presentan de forma positiva, como una realidad natural e incuestionable, sin agentes visibles y específicos que los modelen o en cuya producción participen. Los informes y estudios que promueven los modelos competenciales se

estructuran a partir de la proyección de la urgencia de actuar, de forma que se presenta la globalización del capitalismo como un reto o un desafío al que los sistemas económicos y educativos deben *adaptarse*¹⁸.

Globalization and technology contain both threat and promise... To paraphrase futurist Alvin Toffler, we are now caught up in a "third wave" of industrialization... it can now catch the crest of computer technology to create a high-wage, high-skill future. That future depends on high performance work organizations and a highly competent workforce (SCANS, 1991, p. 22).

Las demandas sociales y profesionales de la economía global y la *sociedad de la información* requieren del dominio de herramientas socioculturales para interactuar con conocimientos, tales como el lenguaje, la información y el conocimiento; al mismo tiempo requieren de las herramientas físicas, tales como las computadoras (OCDE, 2003, p. 9).

Los conocimientos, las capacidades y las aptitudes de la mano de obra europea constituyen un factor fundamental para la innovación, la productividad y la competitividad de la Unión Europea. La internacionalización creciente, el rápido ritmo del cambio y el desarrollo continuo de las nuevas tecnologías implican que los europeos no solo deben mantener actualizadas las aptitudes específicas relacionadas con su trabajo, sino que deben disponer de competencias genéricas que les permitan adaptarse al cambio... (COM, 2007, p. 1).

A propósito de estas específicas formas de exposición, diferentes autores han estudiado el carácter “ideológico”, de la narrativa hegemónica que persigue legitimar su dominio: “la representación del cambio económico como algo inevitable e irresistible, y su representación como algo con lo que simplemente tenemos que aprender a vivir y a lo que hemos de adaptarnos” forma parte del discurso hegemónico de organismos como la OMC o el FMI (Wodak, Meyer, 2003, p. 189). El procedimiento de adecuación, según la lógica de estos organismos, reside en la adopción de un enfoque competencial en el ámbito educativo¹⁹.

¹⁸ El concepto de adaptación y adaptabilidad es uno de los más presentes en la documentación de los organismos citados. Se refiere tanto al ajuste de las instituciones como de estudiantes, académicos, etc., al nuevo contexto del capitalismo global.

¹⁹ Es cierto, no obstante, que en la exposición de motivos para que los sistemas educativos adopten pedagogías competenciales pueden encontrarse otros elementos, como la idea de cohesión social, fomento de ciudadanía, etc. Pensamos, sin embargo, que estos enunciados forman parte de una retórica discursiva poco coherente: las bases desde la que se construye la “esfera pública” democrática no coinciden, grosso modo, con la fundamentación de una economía basada en la extensión de la razón económica, en la competitividad a ultranza o el individualismo egoísta que instaura el mercado (ver Habermas, 1986; Nussbaum, 2010).

En segundo lugar, esta documentación asocia la aproximación pedagógica competencial a un amplio campo semántico, como se ha comentado antes, focalizado en *aprendizajes*, con la presencia de nociones como: aprender a aprender, aprendizaje permanente o aprendizaje a distancia (*networking*) principalmente, como forma de adaptación al *cambio*:

El aprendizaje permanente se ha convertido en una necesidad para todos los ciudadanos. Necesitamos mejorar nuestras aptitudes y competencias a lo largo de nuestra vida, no sólo para realizarnos personalmente y ser capaces de participar activamente en la sociedad en que vivimos, sino también para poder tener éxito en un mundo laboral en constante evolución (COM, 2007, p. 1).

Parte central del concepto de aprendizaje para la vida es la afirmación de que no todas las competencias que son relevantes para la vida pueden ser proporcionadas por una educación inicial, porque: las competencias se desarrollan y cambian a lo largo de la vida, con la posibilidad de adquirir o perder competencias conforme se crece; las demandas sobre los individuos pueden cambiar a lo largo de sus vidas adultas como resultado de transformaciones en la tecnología y en las estructuras sociales y económicas (OCDE, 2003, p. 17).

En tercer lugar, encontramos que la identificación de competencias o destrezas lleva asociada su medición, monitorización y evaluación en un circuito de aprendizaje permanente y mejora continua:

El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE...proporciona un marco que puede guiar una extensión, a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias (OCDE, 2003, p. 1).

El cuarto punto que destacamos es que, entre las competencias consideradas transversales de carácter instrumental, se identifican, entre otras: la gestión de información y el manejo eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación. Nos parece importante llamar la atención sobre la manifiesta relación de algunas de las competencias consideradas clave por estos organismos con el contenido de los currícula y con el que se asocia a las prácticas discursivas denominadas *information literacy* o alfabetización informacional. En algunos casos, la similitud es coincidente. Así, el enunciado de la OCDE sobre determinadas habilidades que todo estudiante debe conseguir: “reconocer y determinar lo que no se sabe, identificar, ubicar y acceder a fuentes apropiadas de información, evaluar la calidad, propiedad y el valor

de dicha información, así como sus fuentes. Organizar el conocimiento y la información” (OCDE, 2003, p. 10), coincide, o se ajusta con bastante claridad, con el marco que venía promoviendo la *American Library Association* (ALA, 1989), como tendremos ocasión de analizar en el siguiente apartado.

En otro ejemplo, en relación con la gestión de información, la OCDE expone las siguientes competencias a conseguir por el alumnado: “information dimension...searching, selecting, evaluating and organising information... the restructuring and modelling of information and the development of own ideas (Knowledge)” (OCDE, 2009, p. 9). Son perspectivas similares a las que las bibliotecas norteamericanas venían pergeñando desde los años 80 de la centuria pasada y se expanden en el siglo XXI en el mundo. Esta centralidad en el uso y gestión de la información no ha pasado desapercibida para algunos analistas. Para Hirtt (2009b, p. 215), el subrayado del desarrollo de habilidades y uso de información implica que los sistemas educativos obvian la dimensión reflexiva de la cultura o el conocimiento:

The emphasis is no longer on knowledge or “general culture”, but increasingly on skills aimed at “lifelong learning”: professional skills (mastering a second language, or information and communications technology skills), and vague transversal skills (problem-solving), or so-called “social skills” (adaptability).

Las reflexiones del autor sitúan en primer plano una serie de aspectos de gran interés, que se han puesto de manifiesto someramente en el marco del capitalismo informacional o cognitivo. Se trata de la relación, o la confrontación, entre información y conocimiento (Fumagalli, 2010) y sus diferentes gradaciones (datos, *know how*, saber sistémico). Esta centralidad del uso y gestión de la información en la orientación del currículum afectará al rol de la biblioteca y a su vertiente formativa en los nuevos escenarios en que se desenvuelve la universidad. La proyección del currículum hacia el “saber hacer” obstaculiza, de facto, la consecución de conocimiento, o de saber sistémico, favoreciendo el desarrollo de habilidades medias por parte del alumnado. La biblioteca académica, que fomenta el uso de recursos informativos (*resource-based learning*), parece contribuir, efectivamente, no a que el estudiante construya un andamiaje intelectual, sino al desarrollo de su competencia instrumental, una competencia que necesita una permanente puesta al día a través del aprendizaje permanente.

Este conjunto de consideraciones pretende poner de manifiesto cómo es justificada la orientación competencial y cómo son identificadas, descritas y promocionadas, desde organismos diversos y Estados, técnicas de gestión informativa, que pueden asociarse con el contenido relativo a la noción *Information Literacy*. Es decir, como se verá, el sustrato de la *Information Literacy* forma parte de unas prácticas discursivas, que podemos registrar como dominantes en el mundo, incorporadas a través de relaciones de interdiscursividad. Un aspecto que, sin duda, tiene que ver con la amplia difusión que tendrá el discurso informacional a partir de los años 90 del siglo pasado. No debe perderse de vista que estos cambios son coetáneos de la extensión de programas de aprendizaje virtuales, que pueden hacer efectivo el estudio individualizado y a distancia, a partir del uso de “paquetes de información” y el manejo de diferentes recursos tecnológicos (*networking*). Ambos, recursos documentales-informativos y tecnología comunicacional, se configuran como piezas capitales de los sistemas universitarios en el siglo XXI. Por consiguiente, la biblioteca electrónica, y las dinámicas pedagógicas orientadas al uso y consumo de los recursos que administra, pueden presentarse en este contexto como un elemento de cierta importancia en la línea de consecución de objetivos de eficiencia marcados para la universidad por las agencias externas de evaluación de su *performance*.

4.3.1. El modelo competencial

Las didácticas que se basan en el desarrollo de competencias han sido cuestionadas en su misma base, en su ontología. El modelo educativo busca el “saber hacer” de los sujetos y se diferencia de una educación fundamentada en disciplinas o campos de conocimiento, pero ¿puede desarrollarse una habilidad o competencia con un sustrato mínimo de saber, o independiente de una materia o disciplina específica? ¿Qué tipo de competencias pueden surgir sin apoyatura, o con base escasa, en conocimiento disciplinar alguno? Éstas son algunas cuestiones que se han lanzado desde diferentes perspectivas educativas. La consistencia intelectual y científica de las orientaciones competenciales se cuestiona desde la presunción de que se precisa un sustrato de saberes sobre el que ejercitar y construir conocimiento (Hirtt, 2009a; Barnett, 2001; Fernandez Liria, 2009). En este sentido, se posiciona Hirtt (2009a, p. 18), para quien la orientación competencial resulta inviable:

Il existerait dans le cerveau humain une espèce de potentiel de résolution de problèmes mathématiques qui serait indépendant de la nature et de la maîtrise

des outils mathématiques à mettre en oeuvre; il existerait une sorte de capacité d'analyser un document historique qui ne dépendrait pas de notre connaissance de l'histoire...

La finalidad de la orientación competencial enfocada a movilizar un hipotético “saber hacer” en contextos desconocidos es un objetivo que se muestra complejo y poco probable; esto sería así desde el momento en que la técnica susceptible de enseñar/aprender tiene escasa base conceptual y disciplinar y apenas encuentra relación con la búsqueda de comprensión por parte del sujeto. Como mantiene Hirtt (2009a, p. 16- 18):

Mobiliser, sans connaître ni comprendre [no resulta creíble porque] l'approche par compétences [implica] la négation du savoir... On idéalise et on naturalise ainsi la compétence, on la transforme en une pure abstraction qui flottera mystérieusement au-dessus des savoirs, un peu comme le Saint-Esprit flotte au-dessus de la matière...

Si bajo esta perspectiva de cuestionamiento la coherencia teórica del modelo de competencias genéricas es dudosa, la consistencia intelectual de las competencias denominadas “transversales”, (como *Information Literacy*), resulta difícilmente justificable. Debido a su condición de aplicabilidad, las competencias transversales podrían no concretarse en nada específico: “ne seraient pas nécessairement contextualisées au sein de domaines de savoirs précis : il serait ainsi possible de chercher à développer en elle-même la créativité, la capacité à résoudre des problèmes et ainsi de suite” (Hirtt, 2009a, p. 19).

La extensión del modelo competencial, como se ha venido indicando, en detrimento de modelos que se centran en el conocimiento adscrito a campos disciplinares, se basa en la idea de que existe un profundo desfase entre mundo educativo/ mundo productivo. Según el paradigma economicista, el desarrollo de habilidades en el capitalismo tardío capacitaría al futuro trabajador para enfrentarse al cambio permanente, para resolver situaciones nuevas en una economía que se encuentra en flujo constante. Esta instrumentalidad del enfoque competencial educativo como respuesta y ajuste al mundo económico ha sido, también, cuestionada. La, supuesta, capacidad para dar respuesta a lo desconocido y a lo impredecible del enfoque educativo competencial, se muestra incoherente con la definición e identificación de habilidades y técnicas específicas que desarrollar, clave de este tipo de curricula, como hemos podido comprobar en apartados anteriores. Como afirma Barnett (2001, p. 122):

Las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros... la idea de una competencia que permita acceder a lo impredecible es en sí misma incoherente. En el dominio de la competencia siempre tiene que haber un *cierto* grado de predictibilidad.

También se sostiene desde el paradigma economicista que en los modelos competenciales educativos se busca que el futuro trabajador pueda transferir las técnicas aprendidas al ámbito del trabajo. Esta dimensión instrumental, según ciertas ópticas, respondería, más bien, a una pedagogía por objetivos. La centralidad en los objetivos del currículum busca medir y valorar los resultados de cada sujeto que, en el marco de evaluación y *performance* de la escuela y la universidad, debe ser clasificado convenientemente; en definitiva, se trataría de que los sujetos puedan acreditar su “capital formativo”.

Los defensores de la aproximación competencial la asocian a mayor autonomía, libertad y creatividad de los agentes que intervienen en los procesos educativos. Sin embargo, como puede observarse empíricamente, el currículum competencial conlleva, contrariamente a sus declaraciones, un marcado proceso de burocratización y de rutinización de las tareas educativas, incrementado por la tecnología electrónica. Se observa en esta orientación, como se ha avanzado, una voluntad de *neotaylorizar* el trabajo de los docentes (Silva, 2001, p. 19-20) que, en cierta forma, pierden peso y credibilidad para desarrollar de manera autónoma el contenido curricular, puesto que su programa se sujeta a la consecución de estándares marcados por diferentes agencias de evaluación²⁰. Como el tiempo de enseñanza/aprendizaje no se amplía, la burocratización se produce a costa de trabajos que podrían ser más interesantes, más creativos (Fernández Liria, 2009).

Para otros autores los aspectos que suelen asociar sus defensores a las corrientes competenciales, la hipotética autonomía y libertad de los agentes educativos, les

²⁰ En este sentido, y por lo que respecta a la enseñanza superior, puede constatar la proliferación de diversos tipos de agencias a niveles autonómicos, estatales o a escala internacional desde finales del siglo pasado. Por ejemplo, en España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) que surge en 2002 por acuerdo de Consejo de Ministros. A nivel europeo cabe citar *The European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) que se funda en el año 2000, a partir del Proceso de Bolonia. Además habría que recordar la proliferación de procesos de monitorización diversos: sobre centros, titulaciones, programas, profesorado, etc. (La ANECA cuenta con varios entre los que se encuentran: Docentia, Academia, Acredita, Verifica, etc.).

permiten asociarlas a las pedagogías visibles orientadas al mercado (Bernstein, 1993). Según estas corrientes teóricas, las pedagogías visibles de orientación mercantil tienen una construcción bastante compleja ideológicamente. Para empezar, hacen suyas posturas críticas que cuestionan las pedagogías “tradicionales”: así, por ejemplo, se hacen eco del fracaso de la escuela urbana, de la pasividad de los padres, del aburrimiento de los estudiantes procedentes de familias de clase trabajadora, de la ineficacia de los procedimientos de evaluación, que atienden más al fracaso que a lo positivo del estudiante, etc. No obstante, si se analizan con detalle, las pedagogías visibles de mercado incorporan estas críticas para construir un nuevo discurso presidido por la medición, la competencia y la privatización educativa. En estas pedagogías, la evaluación se hace con respecto a criterios en lugar de a normas, cuya finalidad predicada es el reconocimiento de las cualidades individuales que permiten y marcan un mayor control de la evaluación. Al mismo tiempo, se aplican tests de evaluación de manera periódica para homogeneizar la adquisición de conocimientos, creando indicadores de *performance* para medir su eficacia. En esta pedagogía orientada al mercado se intenta generar una mayor independencia y autonomía local para incentivar la competencia (tanto entre centros, como entre profesorado o alumnado). En el marco en que se desarrolla esta didáctica se extienden las políticas de privatización, lo que implica que la autonomía y la competencia disminuyen. Además, como hemos visto, el Estado reduce su control sobre el sistema educativo, de manera que deja hacer a las empresas de educación. Bernstein (1993) caracteriza estas pedagogías visibles de mercado como aquellas en las que las agencias de valoración y evaluación adquieren un gran control, un control simbólico, en la regulación y reglamentación educativa: obviamente, esto implica que la autonomía, la libertad y la creatividad que los agentes que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje puedan alcanzar resulten bastante escasas.

Los defensores de un currículum basado en competencias suelen asociar éste a las teorías didácticas de base constructivista²¹. Así, la aproximación competencial dice ser deudora de las teorías constructivistas al centrar la atención del proceso educativo en la responsabilidad y el trabajo del estudiantado. Un análisis más a fondo sobre este tema

²¹ Por ejemplo, para el caso de nuestro país, véase a tal efecto el Informe dirigido por Área Moreira (2004) o el contenido del Documento Marco de introducción de las competencias informacionales (Área Moreira, 2007)

muestra hasta qué punto este planteamiento no se corresponde con la realidad (Hirtt, 2009a; Varela, 1983). Cuando se analizan las características, los supuestos y la finalidad del constructivismo pedagógico (que tiene en autores como Piaget, Vygotski o Freinet, algunos de sus más claros exponentes) y se ponen en relación con la aproximación competencial, puede comprobarse que los presupuestos y las finalidades de ésta no coinciden con los del pensamiento constructivista.

La estructura teórica axial del constructivismo es que el que aprende construya sentido. El objetivo al que atiende la enseñanza/aprendizaje constructivista es que el estudiante pueda entender, ampliar significados e interpretar, en diferentes frentes, eso que llamamos realidad. La aproximación competencial, sin embargo, persigue, fundamentalmente, el cumplimiento de objetivos y que éstos sean cuantificables; no tanto que el que aprende construya saberes o interprete problemas. La perspectiva constructivista es indagatoria y problematizadora; en ella el error es considerado como un medio para aprender, no es un problema ni es valorado como una pérdida de tiempo; en la aproximación competencial estas ópticas no se contemplan porque se busca de forma prioritaria la eficiencia. La pedagogía competencial tiene en el *based-problem solving* uno de sus más defendidos planteamientos: en este enfoque, el objetivo es la resolución en sí de tareas, no tanto un medio para construir significaciones, como en el constructivismo (Hirtt, 2009a). La aproximación competencial, como se ha visto, fija de entrada unos objetivos muy marcados que se dirigen a conseguir una capacidad de acción del que aprende; es decir, se trata de poner en acción saberes para su instrumentalización, de forma que se prima la operatividad sobre la reflexión. El currículum competencial es un currículo presidido por la razón tecnificada e instrumental, una razón de eficiencia. Del mismo modo, la noción de resultado está sujeta a la misma racionalidad que excluye otras lógicas posibles respecto a la relación de enseñanza-aprendizaje, como la construcción y uso social del conocimiento con finalidades no estrictamente productivas (Barnett, 2001). En síntesis, estos aspectos mencionados alejan la orientación competencial, de facto, de las perspectivas didácticas que responden a criterios constructivistas.

Es preciso recordar y contextualizar el surgimiento de las corrientes competenciales porque estos condicionantes aportan elementos de intelegibilidad de la pedagogía; no son otros que los del capitalismo y las sociedades tecnocráticas en las que la gestión *managerial* y de control se extiende en diferentes ámbitos de la sociedad: como hemos

indicado, en el enfoque competencial el saber o el “saber hacer” tiene sentido en tanto en cuanto pueda ser transferibles al tejido productivo. Y, por lo que se refiere al sujeto de aprendizaje, se percibe y conceptúa como “capital humano”²².

4.3.2.-Implicaciones del modelo competencial

Las grandes agencias transnacionales que recomiendan la adopción competencial por parte de los sistemas educativos nacionales suelen argüir en los documentos que difunden sus propuestas razones de crecimiento económico, pero también, de desarrollo de la ciudadanía, de progreso y de equidad social (Banco Mundial 2002, p. 26; OCDE, 2003, p. 3; OCDE, 2014, p. 7, etc.). Según su perspectiva, la implantación del modelo competencial en la educación cumpliría objetivos económicos, pero, también, sociales y culturales. Hemos visto que el modelo competencial se ha cuestionado, primero desde presupuestos ontológicos; también por su, teórica, operatividad en el medio productivo; por otra parte, se ha problematizado su, hipotético, sustrato pedagógico en el constructivismo.

Nos parece pertinente hacernos eco ahora de las implicaciones sociales del modelo competencial a partir de las categorías filosóficas de J. Habermas: racionalidad intersubjetiva y racionalidad instrumental (Habermas, 1986). El filósofo distingue las reglas que orientan una racionalidad instrumental con respecto a fines de las normas que subyacen a una racionalidad que busca el entendimiento entre sujetos. Mientras la racionalidad instrumental fomenta el mundo de la producción, la segunda sería *conditio sine quanon* para la construcción de la esfera pública, de la *res pública*. Según el peso y el fomento de una u otra, las sociedades tendrán características diferentes.

Pues bien, si nos fijamos en la figura inferior, pueden observarse las diferencias entre ambos tipos de racionalidad: entre normas sociales (asociadas al desarrollo de la racionalidad intersubjetiva) y reglas técnicas (asociadas al fomento de la racionalidad instrumental).

²² Es conveniente no asociar directamente una didáctica centrada en el estudiante con la pedagogía constructivista y recordar que las didácticas que giran en torno al que aprende pueden tener conexión con la pedagogía por objetivos, como se ha indicado. Así, por ejemplo, la Comisión Europea mantiene que: “el aprendizaje de las capacidades emprendedoras requiere un método de enseñanza centrado en el estudiante, con unos resultados de aprendizaje claramente especificados” (COM, 2008, p. 32).

	Marco institucional: interacción simbólicamente mediada	Sistemas de acción racional con respecto a fines (instrumental y estratégica)
Reglas orientadoras de la acción	Normas sociales	Reglas técnicas
Niveles de definición	Lenguaje ordinario intersubjetivamente compartido	Lenguaje libre de contexto
Tipo de definición	Expectativas recíprocas de comportamiento	Pronósticos condicionados; imperativos condicionados
Mecanismos de adquisición	Internalización de roles	Aprendizaje de habilidades y cualificaciones
Función del tipo de acción	Mantenimiento de instituciones (conformidad con las normas por medio del reforzamiento recíproco)	Solución de problemas (consecución de fines definida en relaciones fin-medio)
Sanciones cuando se viola una regla	Castigo basado en sanciones convencionales (fracaso frente a la autoridad)	Ineficacia: fracaso ante la realidad
“Racionalización”	Emancipación, individuación, extensión de la comunicación libre de dominio	Aumento de las fuerzas productivas; extensión del poder de disposición técnica

Fig. 10. Racionalidad sujeta a fines versus racionalidad intersubjetiva
Fuente: Habermas (1986, p. 70).

Pueden identificarse en el cuadro sistemas sociales en relación con los educativos, según predomine en los curricula la acción racional con respecto a fines o la interacción entre sujetos. Las reglas que orientan la acción de los curricula basados en competencias pueden adscribirse de forma clara al apartado relativo a “reglas técnicas”. En los curricula competenciales predomina el lenguaje tecnificado, no contextual; el currículum competencial se muestra neutro, meramente técnico, sin ideología que lo soporte; es un modelo en el que el enfoque se centra en el desarrollo de habilidades y solución de problemas; en ellos hay una estrecha relación fin/medio así como imperativos condicionados exteriormente; todo ello redunda en el aumento de la tecnocracia y del mundo productivo.

A partir del cuadro anterior, puede comprobarse cómo los planteamientos filosóficos que subyacen a la orientación competencial nos conducen a una racionalidad de la eficiencia, en detrimento de una racionalidad comunicativa entre sujetos. Esta perspectiva implica que una educación orientada bajo el signo de la eficiencia económica fomenta el crecimiento de la esfera productiva en perjuicio de la esfera pública (Adorno; 1998; Nussbaum, 2010). Es decir, el tipo de sociedad a que aspiran los defensores de los programas competenciales es acorde con los valores económicos y de

desigualdad imperantes y con la formación de sujetos objetivados, concebidos en términos de individualidad productora y consumidora. Las consideraciones anteriores contradicen, por consiguiente, la retórica, educativa, política o económica, de los discursos, que manifiestan que la orientación competencial contribuye al crecimiento económico, la equidad o la cohesión social. El modelo competencial, por tanto, puede cuestionarse, también, filosóficamente a partir de los supuestos sociales que dice cumplir.

4.3.3. El aprendizaje permanente (*Lifelong learning*)

El modelo competencial no supone, únicamente, un mayor ajuste entre el medio productivo y los sistemas educativos. Implica, además, otras pretensiones sobre modos de subjetivación y conformación de los individuos. Para intentar explicar el sentido de algunas competencias, como las relativas a la personalidad de los sujetos, es preciso, a nuestro entender, tener en cuenta la estrecha imbricación del espacio educativo y las formas de dominio que se despliegan en el capitalismo tardío. Parece pertinente recordar la categoría "modo de educación" (Cuesta, 2015), que tiene en cuenta una triple dimensión de componentes (medio productivo, relaciones de poder, modos de distribución y apropiación de conocimiento), para abordar el análisis de competencias que se resaltan y promueven en el medio educativo por parte de empresas, organizaciones, agencias o Estados. Como la capacidad de emprender o la habilidad de los sujetos para tomar iniciativas, desarrollar la creatividad o hacer de sí, en el sentido amplio, un empresa. Así, se manifiesta en algunos informes: "en la mayoría de los países de la OCDE, se da gran valor a la flexibilidad, al espíritu emprendedor y a la responsabilidad personal. No sólo se espera que los individuos sean adaptables, también innovadores, creativos, autodirigidos y automotivados" (OCDE, 2003, p. 7).

Un análisis a fondo de las prácticas discursivas relativas al emprendedor las muestra no sólo como mecanismos que impulsan los Estados para generar empleo o para responder a los retos de una economía globalizada. Su promoción insistente²³, en todos los niveles educativos, concita un conjunto de implicaciones relevantes, pues son prácticas y discursos coetáneos del difuminado del Estado social y la precariedad y pérdidas de derechos y protecciones sociales; se trata de un marco en el que el trabajador asalariado

²³ En el caso de la UE será una pauta recurrente de la Comisión Europea en el siglo XXI.

es presentado como figura obsoleta en los imaginarios sociales, frente al modelo del emprendedor, propuesto como sujeto creativo y libre (Martínez, Amigot, 2015). Sin embargo, la otra cara de ese sujeto autorregulado, supuestamente libre, es que está obligado a intensificar su trabajo, a convertirse en un sujeto de *rendimiento* (Han, 2012, p. 2). De forma que, la extensión de la racionalidad económica al medio educativo prioriza la conformación del *animal laborans* en las *sociedades de la información*, es decir, aquéllas en las que la tecnología y el *acceso* facilitan que se produzca, de facto, una indiferenciación entre tiempo de vida y tiempo de trabajo:

El sujeto de rendimiento, que se pretende libre, es en realidad un esclavo. Es un esclavo absoluto, en la medida en que sin amo alguno se explota a sí mismo de forma voluntaria. No tiene frente a sí un amo que lo obligue a trabajar. El sujeto de rendimiento absolutiza la mera vida y trabaja. La mera vida y el trabajo son las caras de la misma moneda (Han, 2014a, p. 12).

Algo similar ocurre cuando abordamos desde las perspectivas mencionadas la promoción del aprendizaje permanente (*lifelong learning*). En Europa, el *Memorándum* sobre el aprendizaje permanente de la Comisión Europea (2000)²⁴ es una de las propuestas más conocidas promocionada como fórmula para responder a los retos de las economías basadas en el conocimiento. Según este documento, el *lifelong learning* promueve no sólo el empleo, también la ciudadanía activa (*citizenship and employability*) (COM, 2000, p. 5). Como se ha comentado en apartados anteriores, en los discursos que intentan legitimar el currículo competencial sobresale de forma clara la noción aprendizaje permanente (*from the cradle to the grave*) que, como vamos a ver, va más allá de una propuesta para incentivar la producción o el empleo en el capitalismo cognitivo o de responder a los retos de la sociedad tecnificada e informacional.

El contexto histórico y social en que se desarrolla el discurso del aprendizaje, como hemos visto, es aquél en el que la fuerza de trabajo se concibe como *capital humano* competitivo y competente (responsable de las inversiones que hace en su formación continua y en la aplicación eficiente del saber en el trabajo) y se enmarca en organizaciones que implementan sistemas de gestión *managerial*, pues consideran que es el medio adecuado para capitalizar las ideas de los trabajadores y materializar el ideal de eficiencia.

²⁴ La Comisión ya había manifestado con anterioridad que: "Europeans will have to learn to use the new information and communication tools from an early age if they are to find a place for themselves in an increasingly knowledge based society" (COM, 1996, p. 18).

La OCDE (1997, p. 13) manifestó abiertamente la relación entre el aprendizaje permanente y la gestión eficiente de información y el desarrollo de las economías basadas en el conocimiento: “The knowledge-based economy is characterised by the need for continuous learning of both codified information and the competencies to use this information”. En este contexto, las teorías sobre la instrucción competencial combinan la evaluación de la *performance* de manera individualizada con la colaboración de los trabajadores y la planificación por objetivos: se persigue que los sujetos interioricen la responsabilidad individual y colectiva del éxito de la empresa. El lenguaje habitual en este medio utiliza expresiones como: integración, participación, creatividad, espontaneidad, comunicación, gestión de conflictos, clima laboral, *feedback*, etc. Hay investigaciones (Lambeir, 2005; Borg, Mayo, 2005; Olssen, 2006; Tuschling, Engeman, 2006) que han analizado el discurso del aprendizaje permanente como algo más que un bastión del enfoque curricular competencial. Aunque, aparentemente, podría resultar una práctica liberadora (la educación concebida como forma de autorrealización personal) es conveniente comprender el discurso, primero, en el contexto de sistemas educativos orientados a formar mano de obra para el mercado; y, en segundo lugar, en el marco de políticas neoliberales.

En el ámbito europeo, las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa, destacaban que el aprendizaje permanente debía convertirse en *el* referente de las economías que se basan en el conocimiento: “lifelong learning is no longer one aspect of education and training; it must become the guiding principle” (COM, 2000, p.1). Previamente, el influyente lobby de los empresarios europeos, la *European Round Table of Industrialists*²⁵, había propuesto unas *guidelines* para los sistemas educativos en el Informe *Education for Europeans* en el que se explicitaba: “the central message of this report is that learning goes throughout life. We extend the principle of the learning individual to the Learning Society” (ERTI, 1994, p.15). El aprendizaje permanente, junto con otras habilidades “interpersonales” requeridas, entre las que se encuentran, el sentido de la iniciativa, el de competitividad o la capacidad de asumir riesgos, perfilan, tras un programa, aparentemente, enfocado al empleo y al entrenamiento personal, una agenda de sometimiento. Teniendo en cuenta este escenario, el *lifelong learning* se desvela como un mecanismo de subjetivación individual y social que busca disciplinar

²⁵ La ERTI había publicado un informe específico centrado en el *Lifelong Learning* en junio de 1992

al estudiante, y a cualquier sujeto, en una dirección de producción/consumo. Si en el proyecto neoliberal el mercado se concibe como un espacio para procesar información, los agentes económicos deben aprender a aprender (*learning by discovery*) a utilizar y gestionar la información para hacer negocios. Como mantiene el citado *Memorandum*, no se trata de elegir, los sujetos *deben* adaptarse al cambio “individual must adapt to change” (COM, 2000, p. 3). Retomando los conceptos *aprendizaje* y *conocimiento* del contexto de gestión empresarial, éstos adquieren sentido en *sociedades del conocimiento* en las que los sujetos *deben* convertirse en *protagonistas* adaptando y actualizando constantemente sus habilidades y utilizando el *conocimiento* de forma eficiente:

People themselves are the leading actors of knowledge societies. It is the human capacity to create and use knowledge effectively and intelligently, on a continually changing basis, that count most. To develop this capacity to the full, people need to want and to be able to take their lives into their own hands...(COM, 2000, p. 7).

Como se ha indicado, las políticas de reducción y limitación del Estado de bienestar son paralelas en Occidente a los discursos que inciden machaconamente en la autonomía de los sujetos para responsabilizarse de su formación, empleo o seguridad social. Las prácticas materiales y sociales que se derivan del *lifelong learning* operan como una potente tecnología en el comportamiento del individuo, supuestamente autónomo y racional, imponiendo la “libertad” de elegir y de aprender (un sujeto que se convierte en *self-managed learner*) durante la vida habilidades más o menos desechables para competir en el mercado de trabajo. Es decir, la retórica argumentativa apunta e interpela directamente a una construcción específica (acorde con modelos como el del emprendedor) por parte de los sujetos, como apuntan algunos autores:

Para v. Mises como para Kirzner el emprendimiento no es sólo un comportamiento “economizante”, o sea, tendente a la maximización de los provechos. Conlleva igualmente una dimensión “extraeconomizante” de actividad descubierta, de detección de “buenas ocasiones”. La libertad de acción es la posibilidad de experimentar las propias facultades, de aprender, de corregirse, de adaptarse. El mercado es un *proceso de formación de sí* (Laval, Dardot, 2013, p. 146)²⁶.

Como veremos, en el ámbito europeo, tanto el aprendizaje permanente como la capacidad de emprender, serán competencias presentes en las recomendaciones de la

²⁶ Cursiva en el texto original.

OCDE o en los dictámenes de la Comisión Europea de amplia difusión en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La figura del emprendedor se incorpora como elemento nuclear por el *management* empresarial, modelo de gestión que se extenderá en el último cuarto del siglo XX a instituciones diversas (Hibou, 2012). Por lo demás, el aprendizaje normalizado que se planifica en el medio universitario se centra en la enseñanza / aprendizaje de conocimientos efímeros, fundamentalmente conocimientos desechables, que hacen preciso un reciclaje permanente. Al individuo atomizado, al *sujeto de rendimiento* (Han, 2014a) que aprende de la cuna a la tumba, y que se ve presionado a invertir en su educación como una forma de capital, se le hace responsable de sus éxitos y de sus fracasos, de forma que debe construirse como un empresario de sí mismo (Foucault, 2009; Han, 2014a)²⁷ para ser *empleable*.

En esta línea, ya se ha avanzado, la *Information Literacy* se promociona desde sus orígenes como una competencia que facilita y potencia el aprendizaje permanente y, además, pretende habilitar al sujeto para aprender a aprender. Así, por ejemplo, a la hora de introducir los estándares, la ACRL se hace eco de la transversalidad y del potencial de esta competencia en los procesos de aprendizaje y de autosuficiencia del que aprende: “Information literacy forms the basis for lifelong learning. It is common to all disciplines, to all learning environments, and to all levels of education. It enables learners to master content and extend their investigations, becomes more self-directed, and assume greater control over their own learning” (ACRL, 2000, p. 2). En España, la Red de Bibliotecas universitarias, REBIUN, contemplará el aprendizaje permanente a partir del II Plan Estratégico (2007-2010)²⁸. La IFLA mantendrá una posición similar al asociar estrechamente las capacidades informacionales, ese nuevo saber “experto” de los profesionales de la información, con el aprendizaje a lo largo de la vida:

²⁷ En este sentido, un documento relativamente reciente de la Comisión Europea recomienda en la universidad que “todos los estudiantes de primer ciclo deberían seguir durante su primer año actividades o módulos introductorios obligatorios, que influyan en su mentalidad desde el principio y les sensibilice respecto de la posibilidad de ser emprendedor” (COM, 2008, p. 32).

²⁸ En el II Plan Estratégico se plantea “generalizar un modelo de aprendizaje permanente y activo” (REBIUN, 2006a, p. 3). En el III Plan Estratégico, el *lifelong learning* figura ya en la *misión* de la organización (REBIUN, 2012b, p. 13).

Information competencies are a key factor in lifelong learning. They are the first step in achieving educational goals. The development of such competencies should take place throughout citizens' lives, especially during their educational years, where librarians, as a part of the learning community and, as experts in information management, have or should assume the key role of facilitating information literacy. Through the creation, with faculty, of curriculum-integrated programs, librarians should actively contribute to the students' learning processes in their search to enhance or develop the skills, knowledge and values needed to become lifelong learners (IFLA, 2006, p. 4).

Más adelante, la IFLA destaca esta relación entre la formación competencial y el aprendizaje permanente a partir de un conjunto de conceptos relativos al sujeto que aprende: *self-motivated, self-directed, self-empowering, self-actuating* (IFLA, 2006, p. 13); conceptos que pueden asociarse a las competencias o habilidades “interpersonales” que se requieren del capital humano en las nuevas coordenadas de producción del capitalismo. Una óptica que comparte la UNESCO al establecer una relación de complementariedad entre ambos conceptos:

How are the two concepts – Information Literacy and Lifelong Learning – inter-related? Both of these concepts are: Largely self-motivated and self-directed, which is to say, they do not require the mediation of an outside individual, organization or other kind of helper, beyond the learner him/herself, although advice and assistance can be helpful (Unesco, 2007, p. 14).

Como puede observarse, se trata de un sujeto autorregulado que, “aunque la asistencia o el consejo puedan ayudarle”, es responsable de su aprendizaje. Con su énfasis en el uso recursos electrónicos, la gestión de información y la comunicación, la alfabetización informacional se va a construir y a promocionar, más allá de competencia educativa o bibliotecaria, como una herramienta económica, y de gobierno, sustentadora, como vemos, del nuevo sujeto. Como mantiene Enright (2013, p. 17):

The convergence between information literacy and neoliberalism can be understood as an attempt by states to reconceptualize the relationship between education and training and education and participant ... information literacy has been defined narrowly as a core function of the neoliberal attempt to individualize political, economic and social development.

Según estas corrientes, asumiendo que el conocimiento y la comprensión no son objetivos prioritarios de los programas educativos reformados, la *gestión* de información se convierte en un entrenamiento clave para el aprendizaje continuo a través de redes electrónicas y, este aspecto es sumamente relevante, puede utilizarse

como sustituto de operaciones intelectuales de comprensión y articulación de conceptos, en definitiva de construcción de conocimiento:

In curriculum documents the emphasis is on skills related to information retrieval, dissemination and evaluation ... learning is an ongoing acquiring, and thus the permanent addition of competences. At the same time, what does not seem to be obviously useful at first sight, namely, Knowledge and understanding, evaporates and is discounted by the new educational forms...we face a frightening constriction of our concept of education into a permanent training in information management (Lambeir, 2005, p. 351).

Por consiguiente el enfoque en la gestión informacional o el uso de recursos informativos masivos pueden implicar perder de vista procesos de análisis y comprensión realmente importantes para el ser humano, como expone Han:

Un exceso de información hace que se atrofie el pensamiento... [el pensamiento] en definitiva es la capacidad de distinguir lo esencial de lo no esencial... hoy se atrofia precisamente la facultad superior de juicio por la creciente cantidad de información... más información y comunicación no esclarecen el mundo por si solas (Han, 2014, p. 88).

El aprendizaje permanente, tal y como se manifiesta desde diversas estrategias y programas de actuación de la Unión Europea (*Memorandum of Lifelong Learning*, 2000; COM, 2007; Tusching, Engeman, 2006), puede desarrollarse en marcos formales, no formales o informales. Esta consideración del aprendizaje (de la cuna a la tumba) necesita de la ubicuidad de la tecnología electrónica y de las competencias informacionales adecuadas para que pueda llevarse a cabo. Puede inferirse que el capitalismo precisa de sujetos que cuenten con habilidades informacionales precisas, capacidades que distribuye y administra la biblioteca universitaria. En este escenario, la biblioteca y el personal bibliotecario tienen un rol: “facilitar”, informar, sobre el acceso y uso a contenidos que, en buena parte, no selecciona puesto que los grandes distribuidores funcionan mediante el alquiler o venta de “paquetes de información”.

El currículo competencial, y la formación permanente, en definitiva, propician la formación de subjetividades no autónomas porque la consideración de acción correcta de los sujetos se supedita al cumplimiento de estándares, que se brindan desde el exterior de la institución, como se ha visto (Barnett, 2001). Estas consideraciones nos permiten avanzar ya la hipótesis de que tanto la formación competencial, abiertamente cuestionada, como, específicamente, la alfabetización informacional, podrían no restringirse a la relación, aparentemente clara, entre medio productivo/medio

educativo y fuera más allá; de forma que necesitáramos tener en cuenta a la hora de abordar su génesis y desarrollo las relaciones de poder que subyacen a los procesos de enseñanza/aprendizaje para comprender su operatividad en el capitalismo globalizado. En última instancia, la educación en el capitalismo, entendida y explicitada como éxito/fracaso individual de sujetos responsables de las inversiones en su capital educativo, es un poderoso mecanismo legitimador de la desigualdad social: se obvian un conjunto de causas que ponen de manifiesto que el “éxito” depende de múltiples factores que no atañen de modo directo a la escolaridad (como el status familiar, el capital social y relacional, etc.). En resumen, la *Information Literacy* se promueve como una competencia garante del aprendizaje permanente, un dispositivo clave en la construcción del sujeto autocontrolado del capitalismo neoliberal.

5.- MEDIO BIBLIOTECARIO NORTEAMERICANO

En este apartado pretendemos abordar la formación de la noción *Information Literacy* desde el marco de la teoría crítica que hemos desarrollado en el capítulo segundo de la investigación. Conviene que recordemos que, desde esta perspectiva, el discurso, lejos de reducirse a mero lenguaje, constituye un “momento” de una realidad compleja, como la que venimos describiendo en anteriores apartados. Los agentes sociales compendian sus conocimientos, intereses, valores, aspiraciones, etc., a través de significaciones discursivas específicas sin cuya base material no podrían entenderse aquéllas. Analizar las significaciones que componen un discurso supone acercarse a la comprensión de los intereses de los grupos que lo sustentan, sus relaciones con poderes e instituciones, sus prácticas materiales o la construcción de corpus de conocimientos y valores. La teoría crítica del discurso nos plantea, de entrada, interrogantes precisos para abordar el análisis de cómo se construye la formación discursiva *Information Literacy*: cuándo, dónde, por qué, qué sujetos sustentan su formulación o en qué términos de lenguaje se sustancia el discurso en cuestión. Las preguntas formuladas nos remiten a la necesidad de buscar la genealogía histórica de sus significaciones al objeto de evitar la “naturalización” de lo que se conoce como *Information Literacy*.

Hemos visto a tal efecto los escenarios que denominamos macro, el contexto histórico, social y político marcado por el final de la fase fordista de producción, y el contexto medio, es decir, las nuevas condiciones de desenvolvimiento de los sistemas educativos del capitalismo tardío. Ámbitos educativos y culturales, en los que se produce y reproduce conocimiento, que no pueden comprenderse sin las dimensiones económica, social y de poder que las atraviesan. Vamos a centrarnos a continuación en el medio bibliotecario que genera un particular discurso profesional marcado tanto por el contexto de producción como por los cambios que se operarán en los sistemas de educación. Para abordar el estudio de su génesis nos centraremos en el medio norteamericano, país en el que el mundo bibliotecario enuncia un conjunto de conceptos en el último cuarto del siglo XX que ejercerán gran influencia en todo el mundo. No

obstante, vamos primero a perfilar las nociones que integran el discurso informacional, *information, literacy*, para dibujar su historicidad y sus contornos. Este proceso nos posibilitará comprender el devenir y los cambios que se operan en el específico medio bibliotecario en el último cuarto del siglo pasado y nos facilitará, después, comparar diferentes propuestas discursivas.

5.1.- Modernidad e invención de la *información*

A la hora de abordar el contenido de la noción *Information Literacy* la literatura especializada suele centrarse en la significación del conjunto terminológico, menos en análisis que se detengan en la genealogía de los vocablos que componen el discurso que estudiamos. Nos parece conveniente, sin embargo, dedicar un poco de atención a cada uno de los conceptos, pues analizar su evolución en el tiempo, así como dar cuenta de cómo ingresan, o se asumen, en el campo documental, nos permitirá discernir mejor la realidad que encierran las prácticas discursivas a que hace referencia la noción *Information Literacy*, así como comprender el proceso de cimentación histórica del discurso.

Comenzamos por rastrear genealógica e históricamente el origen del concepto “información” en la modernidad occidental y su apropiación por el campo documental para continuar con el concepto de *literacy*. Finalmente, nos detendremos en el análisis del concepto “competencia”¹, dado que el origen histórico de la noción *Information Literacy* se encuentra en el cruce de condiciones económicas y educativas en el que se produce la recontextualización de la noción “competencia” en el campo educativo y bibliotecario.

En el proceso de construcción del concepto “información”, se concitan aspectos epistemológicos (es decir, propuestas para contestar a interrogantes sobre cómo podemos conocer y comprender la realidad), de historia de las ideas filosóficas, de historia de la ciencia y la tecnología (en concreto, las máquinas de calcular), o la historia de la construcción del campo bibliotecario y documental. El término *información* se convirtió en un elemento medular del lenguaje utilizado por los poderes económicos, políticos, educativos o culturales de la segunda mitad del siglo XX, hasta

¹ Aunque este concepto se ha abordado con anterioridad, en este capítulo nos centraremos en la relación competencia con el constructo informacional.

el punto de que, como se ha visto, forma parte de uno de los discursos contemporáneos más extendidos: la *sociedad de la información*. Veamos ahora una somera genealogía histórica del término y cómo el campo documental lo fue incorporando, de diferentes formas, en el proceso de su fundamentación y legitimación a lo largo, principalmente, del siglo XX y, especialmente, en la ideación de la noción *Information Literacy*.

Si queremos rastrear el origen del término “información” en la modernidad puede ser conveniente tener en cuenta una historia larga, estructural, y una historia corta, de acontecimientos (Mattelart, 2007). En la estructura histórica podemos encontrar las bases intelectuales y sociales de inteligibilidad del concepto *información* desde el momento en que surge una forma de racionalidad matemática que identifica el saber verdadero con la medida, con la cuantificación². El germen de esta orientación se encuentra en la ruptura epistemológica que se produjo en la modernidad, representada por Bacon y su *Novum Organum*, 1620, que supuso una fractura importante respecto a los criterios de validez que habrían de usarse a partir de entonces a la hora de comprender y explicar la realidad física y social. La experimentación y la evidencia empírica se proponen como criterios de verdad frente a la tradición y la aquiescencia a la palabra sagrada. Así, serán el positivismo, el empirismo y el utilitarismo, basados en la racionalidad instrumental, las corrientes de pensamiento que nutren los fundamentos epistemológicos en que se basará el saber científico-técnico del capitalismo y la industrialización a partir de la modernidad. En este marco, el concepto *información* tiene que ver con cómo los objetos del mundo informan los sentidos; la noción ha sufrido un cambio en su acepción sustancial desde el periodo medieval en que se asociaba al mundo intelectual (Peters, 1988, p. 13). La voz *information* sigue teniendo en la modernidad el sentido de acción, pero hay importantes matices: del mundo intelectual medieval se traslada, en la modernidad, al mundo de los sentidos; de la objetividad de la forma abstracta se desplaza a la subjetividad de la percepción particular.

Con la formación de los Estados-nación modernos el aumento de la burocracia y las nuevas formas de gobierno basadas en la obtención de datos (estadísticas, registros,

² La voz *información*, no obstante, es antigua: hunde sus raíces en Grecia y Roma y su sentido se relaciona con *idea* o *morphe* (Capurro, Hjørland, 2003) ; en la Edad Media, en el contexto de un orden cósmico divinizado, formaba parte del vocabulario destinado a describir cómo la materia podía recibir el orden inteligible de la forma (Peters, 1988, p. 11).

fiscalidad, levas, etc.) la información adquiere un rango relevante porque supone la sustancia a partir de la cual se fabrica un cierto tipo de conocimiento, y control, sobre la sociedad y sobre las cosas. Es una coyuntura en la que se produce otro salto importante en el contenido del concepto información: ésta se exterioriza, sufre procesos de objetivación, se convierte en algo ajeno a los sentidos, en definitiva, deviene en “cosa”. La ciencia moderna, por su parte, de fuerte raigambre positivista, juega un papel importante en el valor que le otorga a la información: porque construye un cierto tipo de conocimiento sobre el mundo a partir de representaciones, de factuales *informadas*, con el fin de que aquéllas puedan ser objetivadas y manipuladas. El campo documental también defenderá la información en su relación con la construcción de conocimiento: los datos, se mantiene desde el área, deben ser controlados y normalizados por profesionales mediante técnicas específicas adecuadas como condición básica para que la ciencia pueda progresar³. A su vez, las dinámicas de control de la información producen información que entra a formar parte de la cadena de producción científica. En la Modernidad, además, se ponen en marcha diferentes formas de “empaquetamiento” de contenidos que tienden a descontextualizar su sentido: por ejemplo, asistimos al nacimiento de diccionarios, enciclopedias, libros de texto o prensa. Las bibliotecas, por su parte, crean específicos *géneros informativos*, como índices o catálogos, que compartimentan, fragmentan y descontextualizan los textos y los datos con los que trabajan. Todos estos procesos contribuirán a difundir y divulgar las obras, pero también a cosificar su contenido, a que éste se asocie y sea entendido como dato, como información.

5.2.- Tecnología e información

La historia corta de encuadre del concepto información, ya en el siglo XX, nos lleva a una coyuntura en la que existen diferentes ámbitos y perspectivas que utilizan, desarrollan o dan contenido al concepto “información” (Mattelart, 2007). Así, la teoría matemática de la información (C. Shannon, 1949) asocia “información” a datos, estadística, cuantificación. Surgida al calor de la investigación sobre telefonía, primero, y sobre criptografía de guerra, después (Peters, 1988), esta teoría se extendió por diversas áreas de conocimiento tras la II Guerra Mundial, entre ellas, la documental (Capurro, Hjørland; 2003). Desde esta perspectiva, el concepto *información* se refiere a

³ Las relaciones entre biblioteconomía y ciencia se han apuntado en el capítulo dedicado al marco teórico.

“señales”, nada tiene que ver con significado o con sentido semántico, como manifestó W. Weaver comentando la obra de C. Shannon (Peters, 1988, p. 17). El área tecnológica de la computación, y su capacidad para la ideación de máquinas de calculabilidad por las que circula la información, también tuvo un peso importante en la difusión y cimentación del concepto⁴. El ámbito político, o geopolítico, relacionado con actividades de vigilancia y control del enemigo así como la lucha por la hegemonía en marcos bélicos o de guerra fría, asocia “información” a datos que es preciso encriptar o descodificar. Más tarde, sobre todo a partir de los años 70 del siglo pasado, en un contexto económico cada vez más global, se persigue, en última instancia, que la “información” contribuya a la eficiencia económica y al control de la organización social a medida que el uso de la tecnología comunicacional y las redes telemáticas van extendiéndose. La industria de las telecomunicaciones y la computación, como hemos visto, jugó un papel importante en la extensión del término por su capacidad de presión en los Estados-nación para desregular el sector con la finalidad de que la “información” fluyera sin ningún impedimento a lo largo del mundo (son los años 80 del siglo XX y nos situamos en USA, UK, principalmente).

La “información”, en fin, se asocia a la mercancía con que intermedian las industrias de comunicación científica, técnica, industrial, de cultura de masas, etc., y que se erige en el intangible de las sociedades del capitalismo tardío (denominadas post-industriales, post-capitalistas, etc.) en las que el peso de la economía se hace recaer en la tecnología informacional, sobre todo, de clara impronta en el sector servicios. Si la información y la tecnología van a adquirir una importante dimensión económica en la *sociedad de la información*, no van a dejar de mantener por ello una estrecha relación con el medio militar y la orientación gerencialista de las sociedades, como sugiere Peters:

“Information technology as we know is the child of war... information's language-games in the twentieth century have never strayed far from a mix of management, military and machines” (Peters, 1988, p. 19)⁵.

⁴ Como dato de interés, N. Wiener publica *Cybernetics*, 1948, una obra que tendría un amplio alcance.

⁵ En este sentido quizá no sea ocioso recordar que el origen de lo que hoy se conoce como Internet tiene sus raíces en el proyecto Arpanet (*Advanced Research Projects Agency Network*), de la Agencia Darpa (*Defense Advanced Research Projects Agency*) norteamericana desde los años 60 de la centuria pasada. Ya en el siglo XXI cabrían citar proyectos como el *Total Information Awareness*, 2002, que remiten a la relación tecnología/poder.

La relevancia tecnológica y su imbricación con la información para entender la difusión del discurso relativo a *sociedad de la información* es esencial: para Roszak (1988) la “información” tenía un estatus marginal como categoría intelectual; era percibido como mero dato. Con el incremento del desarrollo de la electrónica en los años 80 de la centuria pasada los datos pasan a procesarse con rapidez de manera que pueden suponer ventajas en la producción, es decir, pueden convertirse en rentables económicamente. En este marco, la información deviene en una mercancía más. El autor señala, además, cómo el término ya se utilizaba, ambiguamente, como sinónimo de “conocimiento”, como puede comprobarse en un texto de esa época: “Ahora producimos información en serie, del mismo modo que antes fabricábamos automóviles en serie. En la *sociedad de la información* hemos sistematizado la producción de conocimiento y amplificado nuestra capacidad mental” afirma, Naisbitt, (citado en Roszak, 1988, p. 34). Para otros autores que reflexionaban a finales del siglo pasado sobre la relación entre tecnología, cultura y necesidades sociales, la información se estaba convirtiendo en una desperdicio mercantil, un obstáculo que dificultaba procesos intelectuales relevantes: “La información se ha convertido en una forma de basura, no sólo incapaz de responder a las preguntas humanas más fundamentales, sino apenas útil para proporcionar una orientación coherente para la solución de problemas triviales” (Postman, 1994, p. 95).

Es importante tener in mente la genealogía, así como la multiplicidad de dimensiones desde las que se teoriza sobre la noción “información”, porque nos aleja de una comprensión simple del concepto y de la consideración de la tecnología informacional como mera herramienta “neutra” o con capacidad emancipatoria *per sé*.

5.2.1.- La dimensión económica de la información.

La vertiente económica de la información, y del conocimiento, toma verdadera carta de naturaleza a finales del siglo pasado, cuando cuaja el discurso de las “economías basadas en el conocimiento” en un escenario de capitalismo globalizado y de fuerte dependencia de las finanzas y de la especulación. Pero las teorizaciones sobre el valor de cambio de la información venían de antes. Uno de los economistas cuyas tesis se desarrollarán y ampliarán en la segunda mitad del siglo XX fue F. Hayek (1945; 1985). Este autor contribuyó a identificar los términos información/conocimiento y a contextualizarlos como piezas importantes en las transacciones económicas: sus tesis mantienen que, junto con la competencia (que produciría ajustes automáticos de

precios), el fluir de la información permite coordinar la conducta de consumidores y productores. Hayek concibe la información (el sistema de precios) como componente necesario para que cada agente económico elija libremente en el mercado⁶. El concepto *conocimiento* (*knowledge*) en este marco responde a la pregunta *como* y se refiere a aquellos datos que permiten operar en el mercado a un sujeto. Desde las posiciones neoliberales, el mercado se presenta como un mecanismo para procesar información, es decir, para facilitar un marco: qué se quiere comprar, qué se produce y cuanto cuesta. Las ideas de autores como L. von Mises o Hayek, recobran interés con el advenimiento de las políticas neoliberales y el desarrollo de la tecnología electrónica que hicieron posible la actualización de sus teorías: la tecnología y las redes posibilitan un mercado global y garantizan la infraestructura para que circulen los flujos informativos, de modo que cada agente pueda elegir. En este medio, cada individuo, con las competencias informacionales adecuadas, puede saber lo que le conviene y llevar a cabo transacciones, es decir, ejercer su libertad a través de elecciones económicas en un sistema que se autorregula. En este sentido, el mercado se muestra como un espacio de aprendizaje continuo y de adaptación permanente. En la segunda mitad del siglo XX se continúa y profundiza en las teorías económicas de la información y pueden distinguirse varias corrientes: la teoría económica de la información de J. Marchack y G. Stiegler y las relativas a la producción y distribución de conocimiento de F. Machlup. También se desarrollarían la aplicación de las teorías del libre mercado a la educación (Milton y Rose Friedman), como la teoría del *capital humano* (T. Schultz y G. Becker) (Olssen, Peter, 2005).

5.2.2.- Apropiación del término *información* por el mundo bibliotecario

El término “información” no se incorporó súbitamente al campo documental en los momentos de construcción de las prácticas discursivas denominadas *Information literacy*. Hemos sugerido que el concepto información, tal y como se ha avanzado líneas

⁶Hayek (1985) reivindica el libre mercado frente a la intervención del Estado y arguye que, puesto que el conocimiento del conjunto de las necesidades de cada agente es un dato que no es posible conocer, una actuación económica planificada no tiene sentido. Primero, porque es imposible; y, en segundo lugar, debido a que un proyecto así interferiría en la libertad de cada sujeto para actuar y elegir. Hayek defiende un (neo) liberalismo como marco ideal autorregulado: según su punto de vista, el mecanismo de precios hace converger las necesidades de productores y consumidores (Hayek, 1945). Supuestamente, el dispositivo del sistema de precios asegura de forma espontánea el beneficio de todos, a partir de la elección de cada agente en la búsqueda de su propio beneficio. Para que este artificio funcione el sistema debe proveer medios para que cada sujeto cuente con información al objeto de tomar decisiones.

más arriba, se manifiesta precisamente en el marco epistemológico que da lugar al desarrollo de lo que se conoce como ciencia moderna. El campo documental que surge y se construye como tal a finales del siglo XIX (en USA, como es sabido, se institucionaliza en el último cuarto de siglo), no es ajeno a la óptica operativa que percibe la información como dato⁷. Es decir, en el campo biblioteconómico había un sustrato intelectual que sintonizaba con la tradición positivista, y una práctica profesional que se fundamenta en la racionalidad instrumental. Son factores que facilitan la aceptación y el asentamiento de la noción “información” en el campo a lo largo del siglo XX, con la carga de matices que conlleva su conceptualización, fundamentalmente la de carácter técnico y económico.

El uso del término “información” en el campo está constatado a finales del siglo XIX y principios del XX en la Biblioteconomía norteamericana. Su sentido tiene relación con la actividad referencial, como sugiere Shapiro (1995, p. 384):

Information desk appeared as an alternate to reference desk by 1891. Information bureau was in use by 1909 to denote an office where reference service was provided; in 1924 the Association of Special Libraries and Information Bureaux (Aslib) was founded in Britain. In the Aslib Proceedings for 1932, information work was introduced to describe reference assistance.

Capurro y Hjørland (2003) trazan una línea de desarrollo del concepto en el campo documental: de su origen en las *Special Libraries*, vía Documentación europea, a su desarrollo en lo que se conocerá como *Information Science*. Por lo que respecta al terreno documental, podrían citarse dos figuras señeras del periodo de entreguerras y de los años 50 que incorporan la noción “información” en sus obras haciéndola converger con documentación y “ciencia” (Day, 2001). Tanto P. Otlet, primero, como S. Briet, después, definen la información y la documentación en su relación mimética y metonímica con la ciencia. En el caso de S. Briet, que equipara las técnicas documentales a los modernos métodos de producción, la información y la documentación forman parte del proceso científico técnico y, por tanto, del progreso social. Para S. Briet, por consiguiente, la profesión documental necesita definirse ella misma como generadora de *información* (fragmentada): índices, clasificaciones, tesauros, encabezamientos, selección de vocabulario, “autoridades”, etc. Estamos ante procesos documentales e informativos que se desarrollan dentro de la ideología de la

⁷ Remitimos al marco teórico, construcción del campo documental.

ciencia (positiva). De forma que la profesión pueda promocionarse ella misma como ciencia que lidera ciencia. La documentación, una ciencia de control y de gestión, ayuda a organizar y estandarizar el conocimiento, o sea, el mundo mismo de acuerdo con el modelo de la ciencia positivista. El centro de documentación se convierte en “centro de cálculo” (en expresión de Bruno Latour) que construye “lo real”, que representa una realidad sobre la que se trabaja y se manipula. En el proceso de construcción o legitimación del campo profesional, ya en la segunda mitad del siglo XX, se adelanta la idea de que en un mundo con sobreabundancia informativa son necesarias una disciplina y una profesión que controlen y rentabilicen dicha información.

La “invención” de la información tiene que ver, por consiguiente, con la construcción de un discurso sobre la necesidad de su control para contribuir al progreso social, científico y técnico (Day, 2001)⁸. De tal manera que, como reflejo e interacción con intereses sociales, profesionales y económicos específicos, se produce una retroalimentación y una correspondencia discursiva: el uso del lenguaje de la ciencia, con un fuerte e incontestado *status* social en las sociedades del capitalismo, sirve de baluarte y da validez a la profesión bibliotecaria. Ésta se hace eco, refleja y revalida el mundo de la ciencia en su propio beneficio, como explica Day (2001, p.8): “As professional texts do utilize dominant cultural tropes and desires for their professional interest, they synthesize those tropes and desires that project the most positive light on their profession, giving to themselves positive historical value”.

El esfuerzo por asociar el campo documental al concepto “información” y “ciencia” tiene en el otro lado del Atlántico, en Norteamérica, un hito importante ya en 1928: la *Graduate Library School* se insertaba en una universidad, la de Chicago, que tenía como objetivo concentrar sus esfuerzos en *cientificar* la ciencia social: “to make the social sciences more “scientific” by using quantitative methods” (Wiegand, 1999, p. 10). El interés en los años 50 de una de las figuras más señeras del campo documental norteamericano, J. Shera, por asociar la información /documentación con la ciencia que se desarrolló en el periodo bélico y pos bélico (en *The Office o Scientific Research and*

⁸ Como veremos, un presupuesto legitimador similar subyace a la noción *Information Literacy*: si en el siglo XX el “discurso de la información/documentación” se acreditaba por su apoyo a los intereses de la ciencia y el progreso, en la actualidad, las prácticas discursivas asociadas a la *Information Literacy* se muestran como competencias que pretenden contribuir a sostener las “economías basadas en el conocimiento”.

Development) da cuenta de la inclinación por establecer el maridaje entre ciencia y documentación. Dicha institución, dirigida por Vannevar Bush en ese momento, pretendía controlar y recuperar ágilmente el cuerpo de información científico-técnica que aumentaba vertiginosamente. La investigación, dirigida inicialmente al esfuerzo de guerra (en la Oficina se desarrolló, entre otros, el *Proyecto Manhattan*), se reconvertiría más tarde enmarcada ya en un centro de información científica y técnica.

Lo que V. Bush y otros investigadores entendían por *Science Information*, difería del contenido, función y finalidad de las tradicionales bibliotecas (la *Librarianship*), de manera que los científicos buscan una salida a sus pretensiones tanto intelectuales como sociales. Surgen, así, los *Science Information Centers* con el objetivo de indexar y recuperar la influyente y poderosa información tecno-científica de manera específica:

Information scientists transformed that service, first by harnessing unique languages in particular professional discourses, and second, by designing systems tailor-made to control access to the discourses contained in certain privileged literatures in order to serve the specific information needs of particular clientele who enjoyed political or economic power (Wiegand, 1999, p. 15).

Las teorías matemáticas y cibernéticas de la información, que hemos comentado, asociadas al pragmatismo tecno-científico y al crecimiento económico de la posguerra, tendrán un potente influjo en el campo documental en su conjunto desde los años cuarenta. El término “información” se va incorporando progresivamente, siendo popular ya a mitad de siglo XX en su dimensión tecnológica. El vocablo se va a asociar ahora a recuperación de datos a partir del uso y progresiva extensión de computadoras: “Use of *information* as an equivalent of reference began to give way, under the influence of developments in computing, to more sophisticated usage. In 1950, Calvin N. Mooers introduced *information retrieval*. This term became extremely popular in the 1950s and 1960s” (Shapiro, 1995, p. 384).

Precisamente, la *Information Retrieval* es una de las nociones más importantes de la *Information Science* que tiene profundas implicaciones en la estructura teórica y práctica del campo, por su asociación estrecha con la tecnología y su alejamiento de la dimensión semántica de la voz “información”: si conceptos como documentos y textos, que tienen una conexión clara con sentido y significado, son abandonados y sustituidos por la noción “información” (devenida en cosa) relacionada, preferentemente, con las teorías de la computación y del control, se abre la cuestión de qué significado subyace a

todo el proceso de recuperación informativa, como han puesto de manifiesto Capurro, Hjørland (2003, p. 384). La prevalencia del marco técnico de comprensión del comportamiento de la “información” es la que permite contextualizar la consideración “information as thing” de Buckland (1991, p. 359) ya que, justifica el autor, “is the only form of information with which information systems can deal directly”. Perspectiva que redundante en la reificación o cosificación del concepto, en su independencia de significaciones o sentido semántico, e interpretativo, y en la asociación estrecha del término con tecnología, sobre todo en el marco de la *sociedad de la información*.

El nacimiento de la *Information Science* es un síntoma de la aceptación y afianzamiento del término que implica la adopción de la noción reificada de información, asociada a la construcción y difusión del conocimiento científico técnico. Según Shapiro (1995) la expresión *Information Science* se cita por vez primera en *The Oxford English Dictionary* en 1960, hecho que nos indica que el término bien podía gozar de cierta familiaridad por entonces, de manera que, en este caso, el registro escrito pudiera sancionar una realidad material asentada. No obstante, como recuerda Kosellek (2012, p. 36) al no existir una relación unívoca entre el uso de conceptos y la realidad, la adopción del vocablo puede sugerir que se adelantara a una práctica material que, en cierta forma, prefigura y ayuda a emerger.

Otro dato interesante que da cuenta de cómo se va incorporando el término y sus implicaciones conceptuales y prácticas, es el cambio en la denominación de instituciones, como es el caso del *American Documentation Institute* (fundado en 1937) que pasa a llamarse *American Society for Information Science* en 1967. Por redundar en la idea, cabría recordar que el que llegaría a ser famoso ISI, el *Institute for Scientific Information*, fundado por E. Garfield en 1960, ya incorporaba en su denominación el término “Information”. Las bases de datos que fueron desarrollándose inicialmente en el ISI⁹ serían utilizables a través de la *Web of Knowledge*, formulación metonímica, una vez más, del contenido “informativo”.

Desde las teorías del discurso que manejamos, estos cambios no pueden interpretarse como meras mutaciones terminológicas o formales. Las mudanzas implicaban nuevos enfoques de estudio, otras necesidades de los grupos profesionales y académicos: de la

⁹ El ISI fue adquirido en 1992 por la empresa Thomson; desde 2008 forma parte de la fusión Thomson Reuters.

“documentación” se viaja a la “información”. Sin duda, es un salto cualitativo relevante que tiene que ver con la preeminencia de la tecnología informacional, con la influencia de las teorías de C. Shannon y el concepto de proceso de información en la ciencia cognitiva. Un cambio que entrañaba una serie de riesgos y rupturas evidentes para el campo documental, que podía identificarse con el computacional, como se ha puesto de manifiesto: “A serious risk arises such that concepts and theories related to information theory tend to reduce the study of documentary communication to computer science and cognitive science, thus removing the basis of the field in its own right” (Capurro, Hjørland, 2003, p. 379).

Ahora bien, la asunción tecnocrática, que implicaba la perspectiva tecnicista respecto a la noción “información” como centro de la disciplina, no sólo afecta al modelo profesional, también incide en las implicaciones sociales del campo: porque asumir el paradigma tecnocrático significa admitir el nuevo orden mercantil que entraña la propuesta posmoderna. Orientación que fue percibida como una deriva respecto del sentido tradicional de la biblioteca como sustentadora de la democracia por el hecho de poner la producción cultural, concebida como derecho, a disposición de toda la ciudadanía (Buschman, 1995). En definitiva, como observa Hibou al analizar la extensión de la neoburocracia, se estaba violentando un *ethos* específico, el del espacio público, mediante la imposición/asunción de lógicas de privatización (Hibou, 2012, p. 64).

Efectivamente, estamos en un periodo en que se produce una verdadera fractura con respecto a la biblioteconomía “tradicional” (Molina Campos, 1993). Estas perspectivas, minoritarias en el campo, al analizar el sentido y la incidencia de las propuestas de la *sociedad de la información* en la biblioteca, interpretaron que se trataba de una “dominance of information technology” que debería entenderse en el contexto de mercantilización y privatización de las políticas neoliberales (Buschman, 1995). Es decir, más allá de simple herramienta, la tecnología escondía y esconde una agenda oculta. Así, para Budd (2009) la relación entre *Information Science* y *Computer Science* es clara y se relaciona con estrategias del campo para adquirir jurisdicción sobre espacios de conocimiento; estas tácticas intelectuales, argumenta Budd, dan lugar a lo que denomina “*language games*”. Para el autor “información” es un concepto

abstracto¹⁰, aspecto del que puede servirse la *Information Science* y los centros que imparten la disciplina para intentar abarcar campos y temas de conocimiento diversos¹¹.

El término *Information e Information Science* se generaliza a partir de la segunda mitad de la década de los años 70, entre otros lugares, en las *Schools of Library Science* (Capurro, Hjørland, 2003; O'Connor, 2006). Esta sintonía entre vocablo y realidad nos habla de la relación dialéctica de todo discurso con prácticas materiales: "información" era un concepto relevante del discurso economicista dominante por el rol que estaba comenzando a tener en el mercado la industria tecnológico / informacional. La voz se incorporó a la denominación de centros de enseñanza¹², sirvió para designar departamentos y, también, contribuyó a orientar y modificar prácticas: su extensión a los curricula implicó que los contenidos relativos a una materia tan importante para la biblioteconomía norteamericana como "referencia" se empaquetan ahora como "information source and services" (O'Connor, 2006, p. 137-138).

A partir de la crisis de 1973, la difusión de las propuestas políticas, económicas, sociales, culturales, etc., que sustentan la *sociedad de la información*, propician la extensión y la asunción en diferentes campos del paradigma informático / informacional que se fundamenta en la tecnología y en el valor de cambio de la información.

Cuando se rastrea en los orígenes de la construcción de eso que se denominó, y se denomina, *sociedad de la información* se ponen de manifiestos estos aspectos: hay una asociación palmaria entre tecnología / información y medio económico. Así se evidencia en el siguiente extracto de uno de sus precursores:

El término *sociedad de la información* está asociado a una economía en la que 1) la información está en el centro de las necesidades económicas de la sociedad, 2)

¹⁰ Budd (2009) llega a la conclusión a partir del análisis de la conceptualización de Buckland del término información como conocimiento, como proceso y como cosa.

¹¹ Así, por ejemplo, muestra Budd como una *Information School* describe el contenido disciplinar abarcando campos amplios relativos a la información: "The I-Schools Project consists of Schools interested in the relationship between information, technology and people. This is characterized by a commitment to learning and understanding the role of information in human endeavors. The I-Schools take it as given that expertise in all forms of information is required for progress in science, business, education and culture" (I-Schools Project, 2008) (citado en Budd, 2009, p. 132).

¹² De la misma forma, en la actualidad, el hecho de que bibliotecas públicas prescindan del significante "biblioteca" en su denominación, no es un hecho casual o gratuito: puede interpretarse como síntoma de una deriva tecnopolítica de la organización bibliotecaria (ver, Hudson, 2016).

la economía, y la propia sociedad, crecen y se desarrollan alrededor de ese núcleo, la producción y empleo de valores de información y 3) la importancia de la información, como producto económico, excede a los bienes, energía y servicios. Esta estructura económica se podría llamar “economía centrada en la información” (Masuda, 1984, p.107).

Para el campo biblioteconómico, sin duda, las perspectivas de sociólogos como D. Bell (1991) que difundieron en los años 70 nociones e ideas relativas a una sociedad (postindustrial, meritocrática, tecnocrática, de control, etc.) en la que el manejo y administración de información y tecnología serían piezas clave del sistema económico y social, tuvieron una incidencia muy relevante, y poco crítica, en el medio bibliotecario, toda vez que en su prognosis el autor vislumbraba una situación de privilegio para los “profesionales de la información”:

Another major source of Bell’s success surely lies in his subtle privileging of the new class of “information professionals” as the heroes of information age. This idea had irresistible appeal to intellectuals, businessman, government officials, teachers, librarians, and all others who immediately recognized the potential for personal growth in status and wealth in the new information society. These powerful allies tended to endorse Bell’s metaphor uncritically and proved invaluable in spreading his vision to every corner of American life (Harris, Hannah, Harris, 1998, p. 24).

No parece extraño, en este marco, que personajes relevantes del campo documental, como F.W. Lancaster, fueron partidarios de coger el tren de la sociedad postindustrial: “In an age of information, information specialists may increase rather than decline their value. Or to put it another way: in an age of electronics we may need “electronic librarians” (F.W. Lancaster, citado en Harris, Hannah, Harris, 1998, p. 95).

Es importante adelantar ya, y llamar la atención, sobre el hecho de que la que se considera primera propuesta relativa a la noción *Information Literacy* surge del mundo de la industria tecnológica (Zurkowski 1974). El autor se hace eco de las teorías económicas de la información y asocia “información” a mercancía al tiempo que perfila un marco para un mercado de la información; mercado en el que, según el autor, las bibliotecas federales norteamericanas pueden representar un peligro para la industria informacional al no tener entre sus objetivos la generación de beneficios: “Information has value in direct proportion to the control it provides him [the consumer] over what he is and what he can become” (Zurkowski, 1974, p. 6). Será la administración Reagan la que ponga en marcha en los años 80 de la centuria pasada procesos de mercantilización y privatización en estrecha conexión con la industria de la información y la incipiente

producción de ordenadores. A medida que se vayan extendiendo las políticas neoliberales, irá desapareciendo el apoyo federal a las bibliotecas mientras, simultáneamente, se prima al sector privado de la industria de la información (Harris, Hannah, Harris, 1998, p. 57-58). A finales del siglo pasado, dentro del campo documental, fueron extendiéndose las perspectivas economicistas sobre la “información”, de forma que ésta adquirió un claro valor de cambio; dicha óptica fue afianzándose hasta llegar a convertirse en la visión dominante, como manifiesta una de las personas más importantes en la construcción del discurso Information Literacy: “information is big business today. For highly developed societies like the United States, information is the biggest business” (Doyle, 1994, p. 6).

Resumiendo, la noción “información” se encontraba anclada en el campo profesional cuando se formula el nuevo discurso educativo informacional. En este sentido, es conveniente recordar cómo desde dentro del propio campo se estaba construyendo una corriente teórica alrededor de la reificación de la información: la noción “información” traslada su sentido de acción a cosa susceptible de medida, cuantificación o control: “Because information in modernity connotes a factuality and pragmatic presence that erases or radically reduces ambiguity and the problem of reading, interpreting and constructing history” (Day, 2001, p.3). Su cosificación se descubre ligada al positivismo moderno en estrecha relación con la construcción del propio campo documental. Las teorías matemáticas y cibernéticas influyeron poderosamente para que, en el contexto de la *sociedad de la información*, se fuera afianzando la vinculación entre información y tecnología. Estas perspectivas tendrán un fuerte eco e influencia en la campo biblioteconómico del siglo XX en que se disocia la tradicional *Librarianship* de la nueva *Information Science*. A la definición de información como cosa se añadirá su conceptualización económica dentro de análisis procedentes de disciplinas económicas y sociales. En el marco del capitalismo posfordista, en la *sociedad de la información*, ésta pasa a ser una de las mercancías más valoradas, asociándose *información* a *conocimiento*.

Para los defensores de la noción *Information Literacy* era importante relacionar “información” con significado, con aprendizaje o con conocimiento¹³. Como se ha

¹³ Efectivamente, desde el campo documental, se defiende, si no la (imposible) identificación, si la relación entre “información” y “conocimiento” (entre información y sentido). Puede constatarse este

explicado, el sentido hegemónico del poliédrico concepto “información” en el campo es el que procede del modelo tecnológico por lo que la noción resultaba poco propicio para tal fin. Es, quizá, una de las razones por las que se va a maridar “information” a “literacy”, un término de claras resonancias culturales. Pasamos a analizar en el siguiente apartado el concepto *literacy* y su imbricación en el sintagma *Information Literacy*.

5.3.- *Literacy* como parte del discurso informacional

Literacy es un sustantivo que se define como habilidad: *the ability to read and write*¹⁴. Mientras *literate* es la persona que domina esa capacidad. Para trasladar estos conceptos a la lengua española suele utilizarse el término *alfabetización*, que significa la acción y efecto de alfabetizar; o sea, enseñar a leer y a escribir. A su vez, alfabetizada (*literate*) sería aquella persona capaz de leer y escribir¹⁵. De hecho, una de las acepciones más utilizadas en lengua española para referirse a la noción *Information Literacy* es una, casi, traducción literal: *alfabetización informacional*. Sin embargo, estas definiciones generales no dan cuenta de manera adecuada de un fenómeno complejo, como es la alfabetización, una práctica cultural y educativa ligada a procesos políticos y sujeta a relaciones de poder, como son las relaciones de enseñanza/aprendizaje. ¿Alfabetizar supone sólo adquirir una capacidad o una técnica o es algo más? Pasamos a continuación a abordar este tema utilizando diferentes perspectivas de teoría y sociología de la educación.

Por alfabetización puede entenderse la enseñanza/aprendizaje de cierta habilidad, y circunscribir el concepto a la adquisición de una simple herramienta o capacidad de hacer algo, como leer o escribir. O bien, puede enfocarse su sentido de forma más amplia, como se ha hecho desde diferentes teorías sobre la educación (Freire, Macedo, 1989; Giroux, 2004; Viñao, 1999; Cuesta 2005; Elmborg, 2012) y considerar que estamos ante prácticas sociales y políticas; prácticas y modos de mostrar y representar el

aspecto en trabajos recientes en los que resuena el eco de las tesis de Briet del siglo pasado cuando mantenía que la información era condición de ciencia: “information is to knowledge what building materials are to a house”, afirma Owusu-Ansah (1983, p. 224) para poder fundamentar la noción *Information Literacy* como una práctica educativa.

¹⁴ Según el *Cambridge Dictionary on line*. Recuperado de <http://dictionary.cambridge.org/>

¹⁵ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en línea. Recuperado de <http://dle.rae.es/>

mundo y las relaciones entre los sujetos. Por consiguiente, las relaciones de instrucción entrañan ciertos aprendizajes, como comprender la palabra (el texto, la imagen, la tecnología, etc.) pero, también, la reflexión de los sujetos sobre sí mismos y sobre lo que les rodea, pues, desde estas perspectivas y debido a esa relación del conocimiento con el poder, la educación entraña “prácticas de hegemonía, clasificación y dominación” como ha analizado Viñao (1999, p. 161). En este sentido, Giroux recuerda que suele ignorarse que los ámbitos educativos “son sitios culturales y políticos, como lo es la noción de que representan espacios de contestación y lucha entre grupos diferenciados y dotados de poder cultural y económico” (Giroux, 2004, p. 22). Entendido el fenómeno alfabetizador de forma compleja puede comprenderse el desacuerdo o, directamente, la negativa, de grupos sociales a participar en los marcos educativos que se proponen institucionalmente: no es exactamente una oposición a “aprender” cuanto una refutación al poder dominante que actúa a través de formas culturales (Elmborg, 2012, p. 82). Esta segunda perspectiva para interpretar los fenómenos educativos, pensamos, es la que tiene en cuenta claves para comprender la complejidad que entrañan estos procesos, que en ningún caso son unidireccionales.

5.3.1. Alfabetización moderna y alfabetización posmoderna.

Pero conviene metodológicamente, además de conceptualizar la noción *literacy*, analizar cuándo y por qué surge, abordar su genealogía someramente, porque en los análisis históricos se encuentran claves para interpretar con cierto rigor los fenómenos sociales. Esta óptica implica contemplar la alfabetización como un proceso e incluye interrogantes sobre qué intereses y supuestos ideológicos lo legitimaban, qué agentes y a través de qué vías lo impulsaban, etc., como propone Viñao (1999, p. 33).

La primera cuestión a abordar sería: ¿cuándo y por qué surgen los procesos generales de alfabetización? Este fenómeno es indisoluble de la construcción de los Estados-nación modernos y de los sistemas educativos, aunque ambos fenómenos no deben identificarse: la alfabetización no implica, necesariamente, la escolarización, pues la escuela no es único espacio para tal fin (Viñao, 1999, p. 106). Históricamente, la noción *alfabetización* nos remite al hecho de que en algún momento los poderes consideraron necesario identificar el analfabetismo (el “analfabeto”) como un problema que había

que enfrentar y solucionar. Para algunos analistas (Enzensberger, 1986)¹⁶, el registro del analfabeto se produjo en el momento en que comienza a extenderse la revolución industrial y surgen nuevas necesidades en el mundo de la producción, además de nuevas formas de gobierno de los sujetos (Foucault, 1996). En esta línea de interpretación puede contextualizarse el punto de vista de Elmborg o Jesus (2014) sobre el fenómeno alfabetizador occidental en el mundo contemplado como un proceso de colonización: "in essence, the story of literacy is the story of the Western rise to global domination" (Elmborg, 2012, p. 82). Un punto de vista sobre el conocimiento que se pone en relación con el ejercicio del poder: paralelamente, Said (2014) analiza el proceso de construcción por parte del Occidente moderno del "otro" (el oriental, en este caso) como subalterno, y por consiguiente susceptible de educar /colonizar, desde una cultura (una alfabetización) que se edificaba como universal.

Desde análisis sociológicos la extensión e institucionalización de la alfabetización y de educación son indisociables del proyecto de la modernidad. Efectivamente, las perspectivas críticas piensan la evolución generalizada de la alfabetización y la educación en el mundo occidental como fenómenos que surgen con la Ilustración y el capitalismo modernos. La institucionalización educativa perseguía, por un lado, la instrucción de la fuerza de trabajo, que precisaba la economía industrial y, por otro, formaban parte de los procesos de construcción de los Estados-nación y de gobierno de los sujetos (Foucault, 1996; Lerena, 2005). Para estas corrientes teóricas, la alfabetización tiene por objetivo erradicar el "analfabetismo" porque el sujeto no alfabetizado es definido desde el nuevo marco productivo como un individuo no provechoso o inútil. Como afirma Viñao, "calificar a alguien de analfabeto es definirlo por lo que carece, por aquello que no tiene. Es hacerlo de una manera radicalmente negativa" (Viñao, 1999, p. 120). Este punto de partida sobre la práctica alfabetizadora implica una cosmovisión y unos valores, como ignorar, marginar o infravalorar el conocimiento y la cultura del calificado como analfabeto y plantear la alfabetización no

¹⁶El autor reflexiona: "Para terminar con el hombre ágrafo había que empezar por definirle, detectarle y descubrirle. El concepto de analfabetismo no es antiguo. Su invención puede datarse con bastante precisión. La palabra aparece por primera vez en un escrito inglés de 1876 y se extiende velozmente por toda Europa. Casi simultáneamente inventa Edison la lámpara incandescente y el fonógrafo, Siemens la locomotora eléctrica, Linde la máquina frigorífica, Bell el teléfono y Otto el motor de gasolina. La relación está clara" (Enzensberger, 1986).

como practica dialógica y crítica, sino como una imposición cultural, una manera de ver la realidad desde una posición de superioridad, que conlleva clasificar y jerarquizar.

No obstante lo anterior, los procesos de alfabetización forman parte de las nociones “positivas”, y escasamente cuestionadas, de la modernidad, desde la idea de que el saber, la educación y la cultura son buenos en sí, hacen libre a la Humanidad, constituyen el fundamento del progreso material y fomentan la igualdad y la fraternidad. Desde las perspectivas teóricas educativas que manejamos, se trata de un mito: “el mito de la alfabetización (alfabetización igual a modernización, desarrollo económico y, en suma, progreso) es sólo eso, un mito” (Viñao, 1999, p. 105; Graff, 1989, p.15). Las asunciones positivas que conforman el paradigma económico, idealista y mecanicista, ya se encontraban en buena parte de la literatura de los Ilustrados en diferentes países (como Condorcet o Jovellanos, por ejemplo) y se han seguido cultivado hasta nuestros días. Y ello a pesar de que las evidencias de la investigación sociológica educativa muestran que no existe una relación unívoca y directa entre el parámetro alfabetización y desarrollo de factores económicos productivos (Viñao, 1999, p. 31; Graff, 1989)¹⁷. También se encuentra muy cuestionada otra asunción que forma parte del mismo discurso economicista dominante, por su escasa consistencia empírica: la igualdad de oportunidades que la educación provee al conjunto social. Así, afirma Bernstein: “la relación entre educación y producción facilitada por la igualdad de oportunidades y la movilidad mediante la educación es más ideológica que real en sus efectos, en especial para los grupos minoritarios” (Bernstein, 1993, p.158)¹⁸.

Este conjunto de consideraciones conforman un paradigma que concibe la historia de la alfabetización y la educación en general como una trayectoria de progreso social y desarrollo económico imparable: en esta visión triunfa el mito de la continuidad y el progreso a través del bienestar económico de la economía de mercado. Son tesis de raigambre liberal que toman la gran narrativa del “progreso” de manera teleológica y acrítica sin cotejar la relación entre educación y factores productivos o educación y

¹⁷ Como expone Viñao (1999) el desarrollo del “modelo sueco” de alfabetización, muy avanzado tempranamente en un país no especialmente “moderno”, obliga a revisar la linealidad del paradigma economicista. Otro tanto ocurre en Inglaterra en sentido inverso: la nación en que surge la revolución industrial no sólo no tuvo una traslación directa en el aumento de la masa alfabetizada sino que los niveles de alfabetización se estancaron en el XVIII.

¹⁸ Al igual que en el siglo XX, en el XXI, la idea de la “igualdad de oportunidades” será uno de los argumentos utilizados por diferentes instancias para promover la *alfabetización informacional*.

progreso o justicia social¹⁹ (Cuesta, 2005). En la misma perspectiva crítica, que ve la necesidad de analizar las relaciones y los marcos en que se produce la alfabetización, se posicionan teóricos de la educación, como C. Lerena (2005) para quien la institucionalización de la educación surge como un proceso de doble faz: como instrumento al servicio de la economía y como mecanismo de legitimación del orden social. Las investigaciones de Foucault (1996) evidencian que la escuela hace su aparición, junto con la fábrica, los ejércitos o las cárceles, con la modernidad, como un mecanismo de disciplina y de formación de la nueva subjetividad capitalista y urbana. Son fenómenos que se producen en el momento de consolidación de los Estados-nación y de formas de dominación que van a ir sustituyendo la fuerza coercitiva por otras estructuras de coacción más simbólicas (Cuesta, 2005).

¿Cuál es la relación de la alfabetización con el campo bibliotecario? Hemos visto que habría una idea aceptada convencionalmente respecto de *literacy* según la cual ésta es concebida como base de emancipación personal y social y como fuente de progreso económico. Como concepto asociado a conocimiento y con cierto *status* social, al formar parte de la narrativa de la modernidad, pudo considerarse oportuna su elección para ponerla en relación con “información”. Para Peterson (2001) y O’Connor (2006) la asociación *Information* al vocablo *literacy* tiene que ver con ese valor social atribuido al segundo; de tal manera que unir *literacy* al término información funcionaria como una apuesta segura a la hora de introducir la *Information Literacy* en el imaginario social y económico de los años 80 del siglo pasado. Se sugiere así que la elección del término se fundamentaría en razones de tipo estratégico para facilitar el éxito y legitimación de lo que conformaría el discurso *Information Literacy*, como explícitamente sugiere O’Connor²⁰.

Quizá, en la línea que se ha avanzado en el apartado anterior, era preciso que la expresión *Information Literacy* tuviera conexión con la idea de cultura y construcción

¹⁹ El paradigma economicista se muestra insuficiente cuando se analiza la realidad material histórica; por ejemplo, la Alemania donde surge el nazismo, la guerra y la barbarie de los campos de concentración, podría caracterizarse como una de las sociedades más alfabetizadas de la Europa del S. XX. Es apenas un ejemplo que puede tomarse como referencia para problematizar el sentido único, positivo, de la cultura y de la educación; pensadores como W. Benjamin o T. Adorno reflexionaron sobre cómo la civilización engendra, a su vez, anti-civilización y barbarie (Adorno, 1998, p. 79).

²⁰ “By associating libraries’ educational mission with literacy, school and academic librarians hoped to ensure its widespread acceptance as a condition (a state of being literate) that is mandatory for all people across their life spans in order to survive in the “information age” (O’Connor, 2006, p. 223).

de sentido para poder justificar las prácticas informacionales en el marco educativo. El término *information*, en sí mismo, hubiera sido insuficiente por el proceso de cosificación y tecnificación que había ido registrando.

Pueden encontrarse, efectivamente, ciertas concomitancias entre el periodo de la Ilustración y la denominada *sociedad de la información*: de la misma forma que en la revolución industrial se identificó un tipo de analfabeto, y la necesidad de erradicarlo, con la revolución tecnológico-informacional se ha registrado el “problema” de un sujeto con deficiencias que, también, es preciso subsanar: “Internationally, educators have begun research and development of means to combat the problem of functional illiteracy in the information age” (Kuhlthau, 1987, p. 7). Tiene cierta lógica, por consiguiente que, dentro del campo disciplinar, se quieran establecer concomitancias entre el periodo de la Ilustración y la “Era de la información”. Al equiparar el sentido de *Information literacy* de la era informativa con la *literacy* de la Ilustración se pretende justificar unas prácticas discursivas al ligarlas a conceptos como conocimiento, progreso o libertad (Shapiro, Hughes, 1996, p. 1), nociones, como hemos visto, asociadas a la gran narrativa de progreso moderno²¹.

Sin embargo, frente a esta visión positiva generalizada, e insuficiente, de *literacy* es conveniente traer a colación otras ópticas para no caer en cierta retórica idealista: desde el momento en que la instrucción entraña relaciones entre conocimiento, sujetos y poder (por tanto, una relación conflictiva), no puede analizarse de forma lineal. Desde perspectivas históricas, el estudio de la alfabetización muestra una gran diversidad de situaciones, algunas contradictorias, pero con “claras evidencias del generalizado uso de la alfabetización más con propósitos de dominación y control que de concientización y autonomía”, afirma Viñao (1999, p. 106).

Si nos situamos en el campo documental podemos adelantar que no hemos encontrado muchos estudios que aborden de manera crítica y reflexiva el concepto *literacy* en

²¹ Una similar retórica idealista, y economicista, puede observarse en la actualidad en documentos y textos tomados como referentes, como la Declaración de Alejandría (2005), sobre la alfabetización informacional y el aprendizaje permanente, en los que pueden encontrarse consideraciones tales como: “declaramos que la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida son los faros de la Sociedad de la Información que iluminan las rutas hacia el desarrollo, la prosperidad y la libertad”.

relación con *Information*²². Pawley (2003) es una de las autoras que ha problematizado la “pareja contradictoria”, recurriendo para ello a análisis históricos. La autora percibe las contradicciones inherentes a la unión *Information Literacy* e intenta buscar explicaciones analizando el origen del concepto moderno *literacy*: Pawley llama la atención sobre cómo la enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura son inseparables de los poderes que distribuían convenientemente esas capacidades. La dosificación²³, por parte de los Estados, de la extensión de niveles de cultura e instrucción en función de clase, género o raza, nos indica la prevención de aquéllos a la hora de racionar, y racionalizar, la lectura / instrucción como una opción contradictoria: los Estados modernos necesitaban individuos con unas ciertas herramientas y conocimientos que contribuyeran a aumentar la productividad económica o mejorar la organización social. Pero para ello no era necesario ni que todos los ciudadanos dispusieran de ellas, ni tampoco que aquéllos lo hicieran de la misma forma: unos “reciben” instrucción otros, la mayoría, no; unas personas adquieren la capacidad de producir significaciones legítimas, otras, la mayoría, no. Pawley (2003) o Jesus (2014) en el campo documental, como C. Lerena (2005) en el educativo, se hacen eco así de las paradojas que encierran tanto las actividades relacionadas con la enseñanza/aprendizaje como las que tienen que ver con la producción y apropiación de conocimiento: funcionan como una cama de Procrustes al tiempo que tienen potencial emancipador. Por consiguiente, en los procesos educativos no sólo hallamos “transmisión de conocimiento”: éste proceso es inseparable de valores y de relaciones de poder (Giroux, 2004; Apple, 1987). La historiografía más reciente sobre este complejo fenómeno admite la ambivalencia del mismo: “aún cuando la alfabetización y la escuela sean instrumentos de control, moralización y disciplina, abren unas opciones y generan unas posibilidades que no existen en una sociedad o individuo analfabetos” (Viñao, 1999, p. 59).

²² Posiblemente, como se sugiere tanto desde la historiografía educativa (Viñao, 1999; Graff, 1989) como desde la documental Buschman (2009), porque el análisis de la alfabetización constituye un terreno complejo, muy interdisciplinar y con dificultades para transitarlo (concita conocimientos sobre campos tan diversos como: historia y sociología de la educación y la cultura, antropología, lingüística, sistemas de oralidad, producción discursiva, enseñanza, aprendizaje, etc.).

²³ Por ejemplo, el análisis del modelo de alfabetización alemán, no sólo muestra el papel relevante de los agentes que promueven la enseñanza de la lectura, la Iglesia y el Estado; también evidencian el cómo (a través de la inculcación religiosa) y el qué, en función del grupo destinatario: catecismos traducidos pensados para su memorización, en el caso de la escuela primaria; la Biblia en latín y en griego para su estudio, traducción e interpretación, en el caso de la enseñanza secundaria (los gimnasios) (Viñao, 1999, p. 75-76).

Teniendo estos aspectos histórico-educativos in mente, debería prevenirnos de caer en visiones idealistas y análisis unidireccionales, de manera que pueda cuestionarse la supuesta emancipación que encierra el discurso modernizador primero, y posmoderno después, cotejando sus prácticas materiales, ligadas abiertamente a la ideación de un sujeto alfabetizado en sintonía con los objetivos de la producción, como mantiene Enzensberger, para el contexto de la revolución industrial²⁴, o Hirtt (2009b), para el escenario de la *sociedad de la información*.

Desde una perspectiva similar, es conveniente prestar atención al momento histórico en que surge la *Information Literacy*, justamente en otra “revolución”, la refundación del capitalismo, tras la crisis de 1973, así como la expansión de las tesis neoliberales sobre la forma de organizar la sociedad y la política que venían gestándose desde los años 40 del siglo XX (Foucault, 2009). Sería pertinente, por tanto, valorar si existe relación entre el surgimiento de la formación discursiva *Information Literacy* y las necesidades del nuevo capitalismo o la construcción del sujeto de la posmodernidad. Es lo que parecen sugerir investigaciones al respecto que detectan el surgimiento e implantación de la alfabetización informacional en Australia (uno de los países pioneros en su desarrollo), justamente con la puesta en marcha de las reformas educativas neoliberales, como apunta Enright: “from the very beginning it seems IL [Information Literacy] was conceptualized narrowly as an instrument for economic prosperity and not as a mechanism of social transformation” (Enright, 2013, p. 30).

Estos análisis abren una perspectiva interesante para poder cartografiar las servidumbres, potencialidades, contradicciones y ambivalencias de las actividades de enseñanza- aprendizaje como la *Information Literacy*: implica no disociar las prácticas formativas de los contextos en que se desarrollan, de los sujetos que las protagonizan o de las finalidades buscadas. Al participar en dichos procesos individuos con diferentes intereses y diversas situaciones de autoridad o fuerza para generar significaciones y

²⁴ Así, argumenta el autor: “La finalidad que perseguía la alfabetización de la población nada tenía que ver con la Ilustración. Los filántropos y los sacerdotes de la cultura que la propagaron fueron únicamente los instrumentos de la industria capitalista, que exigía del Estado que pusiera a su disposición una mano de obra cualificada. Nunca se trató lo Bueno, Bello y Verdadero de que hablaran los patriarcales editores del Biedermeier y que todavía hoy gustan de citar sus epígonos. Nunca se trató de allanar el camino a la *cultura escrita* y mucho menos aún de liberar a los hombres de su minoría de edad. El progreso del que se hablaba era un asunto muy diferente. Consistía en amaestrar a los analfabetos, a “la más baja entre las clases de hombres”, en arrebatarles su fantasía y su obstinación para, en adelante, no explotar solamente la fuerza de sus músculos y la habilidad de sus manos, sino también su cerebro” (Enzensberger, 1986).

propuestas materiales no pueden ser explicados suficientemente en términos lineales. Hay que tomar en consideración que la posibilidad de construir conocimiento, o de decidir cuál es legítimo y cuál no, o la capacidad de emitir consideraciones sobre qué sujeto se encuentra alfabetizado o cual no, no sólo tiene que ver con niveles de cualificación intelectual, también implica manifiestas situaciones de poder (Foucault, 1999; Dijk, 1993; Fairclough, 1991)²⁵.

De la misma forma, incidir sobre la orientación y finalidad de la educación también supone importantes relaciones de dominio: en el siglo XXI es manifiesto el predominio en este sentido de relevantes organismos transnacionales, que representan las fuerzas económicas, en la organización de la institución académica como modelo de empresa (Olssen, Peters, 2005) y en el diseño de curricula hacia el pragmatismo y la eficiencia (Hirtt, 2001; 2009b).

5.3.2.- Alfabetización y biblioteca

¿Qué relación puede hallarse entre los procesos económicos, políticos, educativos y de alfabetización comentados y el campo bibliotecario? ¿O cual entre saberes hegemónicos e *Information literacy*? La biblioteca académica, como elemento de la institución universitaria, se encuentra en espacios de construcción, distribución y apropiación de saber. El planteamiento de las cuestiones mencionadas atañe tanto a preguntas sobre las condiciones intelectuales y sociales en que surge el discurso informacional, y qué especificidades adopta, como a qué posibilidades y qué orientaciones de desarrollo tienen las prácticas formativas bibliotecarias en el contexto de instituciones del capitalismo postfordista.

Estos aspectos nos llevan a plantear, previamente, si la academia es un espacio de cultivo de una *literacy* hegemónica o bien un receptáculo de múltiples perspectivas y diferentes epistemologías sobre el conocimiento: porque, como sabemos, buena parte de las dinámicas prácticas de las bibliotecas académicas dependen del entorno

²⁵ Así, por ejemplo, la cultura y el conocimiento occidentales constituyeron, y constituyen, una *literacy* hegemónica en el mundo y como tal poder genera “lo visible”: la ciencia (positiva) asociada a conocimiento legítimo, preponderancia del saber pragmático y eficiente, una noción de cultura ligada a grupos sociales dominantes, a valores patriarcales, etc. Las clases hegemónicas también produjeron, y producen, lo “invisible”, lo no existente: saberes no pragmáticos o eficientes, el conocimiento procedente de grupos sociales no dominantes, asociados a la sabiduría “femenina”, a otras culturas y otras partes del mundo (Sousa Santos, 2010).

universitario. Si en el medio académico, y bibliotecario por consiguiente, se identifica la preeminencia de un saber hegemónico de las características mencionadas anteriormente (Sacristán, 1970; Pawley, 1998; Sousa, 2010) quiere decir que otras *literacies* son invisibilizadas o marginadas. Y esto es así desde la perspectiva que interrelaciona los procesos de construcción y distribución de conocimiento y las formas de legitimación del orden social (Lerena, 2005; Cuesta, 2005).

Ocurre lo propio en el campo profesional en el que se ha analizado cómo la biblioteca puede funcionar como espacio de transmisión de la *literacy* dominante (Elmborg, 2006; Elmborg 2010; Elmborg, 2012; Frohmann, 1994; Wiegand, 1999)²⁶, menos como mosaico de saberes alternativos o no hegemónicos. Como mantiene Elmborg cuando constextualiza la *information literacy* estandarizada: "students must understand that the library's "grammars of information" are reflections of a particular worldview -Anglo, Western, Christian and predominantly male" (Elmborg, 2006, p. 197).

Evidentemente, estos aspectos entrañan profundas implicaciones para el tratamiento de las propuestas educativas conocidas como *Information Literacy*. Por una parte, surgen cuestiones relativas a la ideación del discurso en función de los condicionantes sociales e intelectuales del medio en que se genera; por otra, a las prácticas materiales específicas que puedan derivarse: qué agentes la impulsan, qué fuentes se eligen para llevarlas a cabo, qué conocimiento se selecciona y por qué para nutrir las prácticas formativas; en que estructura curricular se insertan; qué prácticas pedagógicas se promueven; qué relaciones sociales se propician, qué subjetividades se promocionan, etc. Son todos interrogantes cuya búsqueda de respuesta nos aleja de las perspectivas que consideran la *literacy* desde una dimensión que se adscribe rígidamente a paradigmas economicistas e idealistas, claramente insuficientes para comprender el fenómeno.

5.3.3. - Nuevas alfabetizaciones

El concepto *alfabetización*, tomado en su sentido general, se percibió insuficiente ya en el siglo XX, al menos en los países occidentales, toda vez que los rudimentos culturales

²⁶ Sin duda, uno de las primeras investigaciones sobre la institución biblioteca como portadora de hegemonía se debe a M.H.Harris (1973) que estudió las prácticas de la Biblioteca de Bostón en relación con la formación de inmigrantes irlandeses.

a que hace referencia (lectura / escritura) se habían ido extendiendo, sobre todo a través de procesos generalizados de escolarización. Surge, así, en la segunda mitad del siglo XX cierto relativismo, ligado al antiesencialismo posmodernista, sobre el concepto alfabetización, de manera que se va a ligar su sentido a la idea de eficacia, de funcionalidad del conocimiento en relación con diferentes contextos en que puede desarrollarse²⁷. Como afirma Viñao, “la noción misma de alfabetización funcional se fragmenta en cientos y cientos de funcionalidades según los contextos de uso de la lectura y la escritura (Viñao, 1999, p. 153). En este contexto de relativismo, algunos autores del campo documental han querido ver la posibilidad de retar la *literacy* hegemónica en el surgimiento de las “new literacies” en época posmoderna (Kapitzke, 2003).

Frente a la preeminencia de una *literacy* dominante, tradicional, supuestamente única, de alfabetización, el surgimiento de las alfabetizaciones múltiples, (tales como, *computer literacy*, *internet literacy*, *web literacy*, *visual literacy*, *technological literacy*, *information literacy*, *multicultural literacy*, etc.,) se interpreta por parte de algunas corrientes como una gran oportunidad para romper con su predominio. Según ese marco explicativo, la explosión tecnológica digital, al hacer ubicua la información y multiplicar los soportes y las posibilidades de autoría, propulsaría el fenómeno múltiple al destruir la entidad de la alfabetización tradicional. Dicha tradición se identificaba con la alfabetización académica, el uso de autoridades, la asociación al medio impreso, etc. Dentro de estas corrientes habría una *literacy* (*informacional*) que surge con, y trata de asociarse a, estas “nuevas alfabetizaciones”: una alfabetización específicamente relacionada con información (Owusu-Ansah, 2003, p. 222). La *Information Literacy*, comprendida como “new literacy”, se pretende distante de la *literacy* tradicional por considerarla “superada” a partir de su conjunción con la tecnología electrónica, entre otros factores.

En este sentido, se asume por buena parte del campo documental que la familiarización con equipos y aparatos electrónicos y el uso de información facilita las nuevas alfabetizaciones (entre ellas, la informacional) sugiriendo la asociación alfabetización

²⁷ Viñao (1999, p. 154) utiliza cuatro criterios para clasificar diferentes alfabetizaciones funcionales: el contexto administrativo y académico; marcos económicos y de producción; contextos de participación política ciudadana y alfabetización crítica, como dimensión política y situacional de la alfabetización (cuyo origen se remontaría a las teorías de Freire).

informacional e informática. Efectivamente, como veremos al analizar el surgimiento de las prácticas discursivas informacionales, en el marco de la *sociedad de la información*, el campo documental considerará la tecnología comunicativa e informacional como un bastión de desarrollo profesional. Las *new literacies*, por tanto, se perciben desde el campo documental como posibles medios para superar una *literacy* histórica, hegemónica, unidireccional, supuestamente neutra y positivista (Kapitzke, 2003b).

Sin embargo, nos parece prudente la afirmación de Buschman cuando advierte que “much of this is imitative of long-standing speculations” (Buschman, 2009. 112). Porque estos planteamientos parecen insuficientes al hacer hincapié en la relevancia de la tecnología para tratar de entender un fenómeno tan complejo como la *literacy*: a nuestro entender, éstas ópticas parecen participar de cierto determinismo tecnológico que se gesta con la revolución tecnotrónica (la utopía tecnológica como horizonte de salvación (Mattelart, 2005). Por otro lado, y como complemento de la idea anterior, estas corrientes elucubran con la idea de que los escenarios que abren las nuevas tecnologías pueden suponer el nacimiento de nuevas epistemologías; se trata de una apreciación que, sin duda, resulta poco cautelosa teniendo en cuenta las formas y procesos de comunicar, construir o apropiar conocimiento que se han desarrollado desde un punto de vista histórico, como plantea Buschman (2009, p. 112):

Given that we have yet to fully parse the 2,500-year-old shift from orality to literacy and the 600-year-old shift to print technology, assertions about whole new epistemologies and forms of cognition based on the latest consumer products are hollow and silly and should disappear from our professional literature.

No obstante, parece claro que la tecnología informacional, como medio de enseñanza /aprendizaje, abre un panorama especulativo sobre procesos que pueden surgir, por ejemplo, coadyuvando a subrayar el peso de la gestión y tratamiento de la información sobre la construcción de conocimiento:

If content has been replaced by process, and if knowledge and understanding have been replaced by skills and information, then there is no way out. It is as if one is enclosed in a circular system like a dictionary, where one can stay within the words without needing to check the reality or points of reference with the real world. It is knowledge and understanding which provides the way out of the information “dictionary” and it is this which is being lost, if not denied, in the new forms of education (Marshall, 1996, p. 271).

A nuestro entender, ni la alfabetización tradicional dominante era monolítica y unidireccional (puesto que muestra continuidades y rupturas, contradicciones y ambigüedades (Graff, 1989) ni las “new literacies” por el hecho de ser (pos) modernas, fuertemente basadas en la tecnología, y, supuestamente, alternativas al contar con más sujetos de discurso, abren, automáticamente, caminos de emancipación o progreso social. La una y las otras, como se ha comentado en líneas anteriores, son indisociables de estructuras de poder que es preciso sopesar: las nuevas tecnologías no pueden considerarse como catalizadores automáticos de emancipación, pues son un elemento insoslayable de las condiciones de desarrollo y extensión del capitalismo neoliberal y de claves geosestratégicas de control, como se ha visto en apartados anteriores (Mattelart, 2007; Harvey, 2009). Desde nuestro punto de vista, no puede contemplarse la tecnología como una herramienta neutra sin más, ni tampoco circunscribirse de manera simple dentro de una narrativa teleológica de progreso, sino como un producto del proceso de producción condicionado por los grupos de poder que la promocionan (Habermas, 1986; Postman, 1994) y, al mismo tiempo, con potencialidad de usos antagónicos. Por otra parte, el concepto *literacy*, en el marco de las nuevas alfabetizaciones, suele sustanciarse en una identificación de aquéllas con el mero desarrollo de habilidades específicas (computacionales, tecnológicas, informacionales, audiovisuales, etc.) de manera que, en este sentido, las alfabetizaciones podrían ser infinitas: “there could be, in essence, as many types of literacy as the posible instances that required conversance with specialised skills and expertise” (Owusu-Ansah, 2003, p. 221). Esta perspectiva, como hemos mencionado, nos resulta insuficiente. Para nosotros, el fenómeno *alfabetizador* no puede disociarse del contexto y de las estructuras de conflictividad en que surge y por tanto sus análisis deben intentar tener en cuenta aquéllas.

En suma, *literacy* es una noción procedente de la modernidad asociada a conocimiento y progreso que goza de un *status* intelectual y social importante. Es posible que esta sea una de las razones por las que fuera incorporada a la expresión *Information Literacy* en el último cuarto del siglo pasado. Sin embargo, la noción *literacy*, como se ha visto, es contradictoria, ambivalente. El contenido que se asume en el extraño maridaje *Information Literacy* es la acepción de habilidad, o competencia, en manifiesta sintonía con las formas de comprender la realidad dominantes, basadas en la eficiencia económica del capitalismo neoliberal y del paradigma educativo desarrollista.

Teniendo en cuenta que las prácticas discursivas relativas a *literacy* entrañan dimensiones políticas, sociales, ideológicas, en definitiva, de poder, se constituyen en prácticas complejas. Limitar el concepto *literacy (informacional)* a mera herramienta, o capacidad para gestionar información, no permite captar las contradicciones que entrañan los procesos de enseñanza/aprendizaje y los relativos a construcción de conocimiento, reflexividad o toma de conciencia de los sujetos. De la misma forma que la historiografía sobre el fenómeno alfabetizador, en general, adopta una perspectiva de cuestionamiento, ambivalencia y no linealidad (Viñao, 1999; Graff, 1989), podemos seguir esas pautas al intentar abordar la génesis del discurso informacional en el medio universitario y hacernos eco de algunos interrogantes: ¿desde dónde se construye el sujeto “analfabeto”? ¿Qué agentes proponen y secundan las propuestas alfabetizadoras? ¿En qué contextos institucionales y curriculares se desarrollan? ¿Qué capacidad tienen los sujetos para criticar el marco de la alfabetización? (Pawley, 2003). Son interrogantes sobre las que volveremos. Ahora vamos a abordar, específicamente, el concepto de competencia dada la estrecha relación semántica que se establece entre *Literacy* y “competencia” para mejor aquilatar el contenido del discurso informacional.

5.3.4.- *Information Literacy* como competencia

Si convenimos, como apunta la mayoría de la literatura del campo (Kapitzke, 2003b; Morris, 2012; Peterson, 2001; Behrens, 1994; Pinto, Cordon, Gómez, 2010; etc.), en que la noción de sujeto alfabetizado (*literate*), en relación con el contenido relativo a *Information Literacy*, no nace en el medio educativo, ni bibliotecario, sino que proviene del medio de la producción económica industrial²⁸, como se ha indicado, tendremos una clave para poder analizar las propuestas que implica, de partida, el discurso alfabetizador. Según explica Zurkowski (1974, p. 6):

People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems.

²⁸ Como tendremos ocasión de ampliar, nos referimos a Zurkowski, 1974, presidente del poderoso lobby *Information Industry Association*, defensor de extender la lógica mercantil al ámbito bibliotecario.

Esta afirmación parece indicar que el sujeto alfabetizado es aquel que ha desarrollado habilidades y técnicas a la hora de organizar información para resolver problemas en ámbitos de trabajo, en contextos productivos. Es decir, nos encontramos con una formulación de alfabetización entendida como técnica orientada a la competencia operacional e instrumental que, en los años 80, se incorporará, y se recontextualizará, en el campo documental y bibliotecario. Como apunta Elmborg, "the situating of information literacy in the workplace and the emphasis on skills and techniques to define information literacy connect it to other literacies designed to further the national economic and social good" (Elmborg, 2012, p. 80). Por consiguiente, parece necesario dedicar un poco de atención al concepto "competencia".

Así ocurre que en buena parte de la documentación sobre este tema procedente de organismos oficiales de diferente signo y afiliación (ALA, 1989; UNESCO, 2007; SCONUL, 1999; 2011; REBIUN, 2009; OCDE, 2009), y de la literatura específica del campo bibliotecario (Breivik, 2000; Doyle, 1994; Gómez Hernández, 2007; Pinto, 2011, etc.), se hace hincapié en el uso del concepto *skill* -término que puede traducirse como competencia o habilidad- utilizado frecuentemente como sinónimo de *literacy*. Sin embargo, no es habitual que esas exploraciones se adentren en procesos de análisis de la genealogía y la historia del concepto *skill*, o competencia, en el campo educativo /documental.

A nosotros nos parece relevante tener en cuenta el concepto "competencia" y su incorporación al ámbito educativo y biblioteconómico porque desde la teoría del discurso que utilizamos en esta investigación, los conceptos que conforman los discursos no son gratuitos o casuales. Así, en primer lugar, la noción de competencia creemos que es sustancial para comprender la vertiente de instrumentalización de las prácticas discursivas asociadas al contenido *Information Literacy*, definida la noción misma como competencia, habilidad o técnica. Y, segundo, porque el término "competencia" forma parte de una de las denominaciones más generalizadas en nuestro país para referirse a dicha construcción, cual es: "competencias informáticas e informacionales" (CRUE TIC-REBIUN, 2009).

Para tal fin, es conveniente tener *in mente* las claves que hemos manejado en esta parte de la investigación sobre la promoción del modelo competencial en los procesos de ajuste entre el medio productivo y el campo educativo. Como se ha visto al analizar el

concepto *literacy*, hay un paradigma economicista dominante, aunque cuestionado, que establece una relación directa entre educación /desarrollo económico y social (SCANS, 1991, p. 22; OCDE, 1996, p. 7). Dentro de la lógica de esta perspectiva hay que enmarcar los procesos de recontextualización del discurso de las competencias, procedente del mundo productivo, en el medio educativo en diferentes momentos a lo largo del S. XX. Como hemos apuntado, el capitalismo (cognitivo, informacional, etc.), y las nuevas formas de poder que se difunden desde los años 70 del siglo XX, precisaban para su consolidación y desarrollo, de una fuerza de trabajo con habilidades y formas de subjetivación específicas, de manera que los sistemas educativos se ven presionados para orientar los currícula hacia saberes operativos, competencias o técnicos, preferentemente. Como veremos al trazar la sociogénesis del discurso informacional, éste absorberá el contenido instrumental del concepto en un doble sentido: como competencia en sí, por una parte, y, por otra, como habilidad que coadyuva a la adquisición de otros saberes competenciales con el apoyo de la tecnología electrónica.

A modo de síntesis, puede decirse que, aunque la noción *competencia* ya existía en el mundo profesional, se traslada a la universidad con la crisis del fordismo, momento en el que el medio productivo y el universitario intentan establecer un lenguaje (competencial) común orientando la educación y la investigación hacia su rentabilización económica. La relación mercado-producción-universidad que el paradigma economicista asume es crucial: afecta al sentido mismo de la universidad, por cuanto el conocimiento se concibe, prioritariamente, en función de su valor de cambio y la educación del sujeto se entiende y articula, principalmente, como una inversión (en *capital humano*) para ganar competitividad en el mercado²⁹. En el espacio educativo la identificación y la orientación pedagógica a partir de competencias implican una descontextualización y fragmentación de saberes y conocimientos en beneficio de habilidades operativas e instrumentales. Es el marco en que surge y se extienden las prácticas discursivas objeto de nuestro interés. El hecho de conceptualizar la *literacy* informacional como una habilidad, inserta en procesos con objetivos y finalidades marcados, y sujeta al cumplimiento de estándares, clausura su potencialidad

²⁹ Este aspecto se evidencia en el marco europeo del Proceso de Bolonia, proceso encuadrado en estrategias de competitividad económica.

intelectual crítica. Concebir la alfabetización informacional como competencia implica poner el acento de las prácticas educativas en la operatividad más que en la reflexión; en la adaptación³⁰ al medio y no en su problematización. Supone redundar en la acepción instrumental de *literacy* y en la formación de un sujeto consumidor de información.

Por otra parte, si, como parece, los sistemas educativos deben articularse en función de las demandas de una economía globalizada y tecnificada, entre las habilidades del capital humano que el mundo productivo precisa pueden identificarse las técnicas informacionales asociadas al contenido de *Information Literacy*. El campo biblioteconómico en el transcurso de legitimación discursiva fue especialmente receptivo a la hora de responder a las “necesidades” de la *sociedad de la información* y formatear una competencia con contenidos *ad hoc*. Una de las características del discurso *Information Literacy* es su capacidad de convivencia con conceptos procedentes de otras narrativas, su porosidad y su permeabilidad frente a propuestas discursivas hegemónicas. La apertura al lenguaje dominante es especialmente evidente en las prácticas discursivas profesionales en situaciones de inseguridad (O’Connor, 2006), apertura que implica que el informacional se construya como un discurso híbrido: su necesidad de legitimación se resuelve en la adopción e incorporación de significados con un *status* seguro y rentable, como: “información”, “competencia”, “o “literacy”.

5.4. Construcción del discurso informacional.

Para abordar este apartado vamos a centrarnos en el contexto norteamericano, principalmente. Y lo hacemos por dos importantes razones; primero, porque hay cierto consenso en la literatura documental a la hora de identificar el origen de la noción *Information Literacy* en este país, verdadero eje geopolítico a partir de los años posteriores a la II Guerra Mundial que, como sabemos, tuvo un relevante desarrollo de la Biblioteconomía en el siglo XX. Y, en segundo lugar, porque las pautas que fundamentarán la noción informacional que allí se fijaron en los años 80 del siglo pasado han tenido una manifiesta influencia en muchos países, entre ellos, el nuestro.

³⁰ La *adaptación* al cambio o la *gestión* del cambio son conceptos recurrentes en las prácticas discursivas. Nos centraremos en estas nociones en el siguiente capítulo.

Es conveniente recordar un triple escenario de análisis a la hora de abordar la sociogénesis de las prácticas discursivas asociadas al concepto *Information Literacy*. La génesis del concepto es indisociable de la transición del capitalismo fordista a una nueva fase o momento (capitalismo cognitivo), que implica profundos cambios en el modelo de producción y en la forma de concebir y planificar la educación, como hemos tenido ocasión de estudiar. En segundo lugar, la reforma educativa que se pone en marcha en los años 80 del siglo XX a partir de las políticas neoliberales de la Administración de R. Reagan, que insisten en la operatividad competencial de los programas educativos, programas que deben articularse teniendo en cuenta el mundo productivo³¹. Abordamos a continuación el microcosmos bibliotecario del último cuarto del siglo XX, fuertemente influenciado por la tecnología electrónica, que influirá de forma decisiva en el vaciamiento de sentido de una parte importante de lo que había sido tradicionalmente el trabajo bibliotecario en relación con el control, organización, y difusión de información. Por consiguiente, un campo profesional que se verá afectado por las políticas neoliberales de los años 80 y con un cierto desconcierto producido por la irrupción tecnológica, de forma que se verá abocado a un proceso de legitimación. La confluencia e interconexión de fenómenos de diverso tipo que brinda este triple escenario marcará la estructura del discurso informacional con una doble dimensión: como práctica educativa de carácter instruccional y tecnológico, por una parte, y como discurso de *expertise* profesional, por otra.

5.4.1. Marco tecnológico y de producción.

Como hemos tenido oportunidad de avanzar, hay cierto acuerdo en la literatura especializada (Behrens, 1994; Kapitzke, 2003; Doyle, 1994; Morris, 2012; Peterson, 2001; O'Connor, 2006; Owusu-Ansah, 2003; 2005; Tuominen, Savolainen, Talja, 2005; Pinto, Cordon, Gómez, 2010; Gómez Hernández, 2007, etc.) a la hora de situar las primeras ideas relativas al concepto *Information Literacy* en 1974, momento en el que Zurkowski, como presidente de la *Information Industry Association*, afirmaba en un Informe para la *National Commission on Libraries and Information Science*: “people trained in the application of information resources to their work can be called

³¹ De hecho, el concepto “competitividad” fue clave para reorientar la política económica en la presidencia de Reagan frente a la economía japonesa, de forma que surge una Comisión Presidencial sobre Competitividad Industrial en 1983 (Jessop, Fairclough, Wodak, 2008, p. 22)

information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems” (Zurkowski, 1974, p. 6).

La definición de Zurkowski se considera la primera aproximación al concepto de sujeto alfabetizado en la gestión de información: se trata de un individuo con competencias y habilidades para usar información en la resolución de problemas. Conceptos que, como veremos, se seguirán manteniendo en las nociones dominantes de *Information Literacy*. Pero, además, este importante informe proyecta un marco en el que la información se asocia a su valor de cambio en una economía cada vez más competitiva y globalizada. "Information in the marketplace behaves like money and may be subject to rules developed in the monetary system", afirmaba el autor en otro trabajo (Zurkowski, 1979, p. 1806). Es un planteamiento claramente enfrentado al sentido tradicional de la biblioteca norteamericana como garante del derecho de igualdad de acceso de todo el mundo a la información. Por otro lado, uno de los *leit motiv* de la propuesta informacional será su conexión con la idea de extender el acceso/gestión a la información, presentada como medida que, en cierta forma, actúa de garantía de “igualdad de oportunidades” para los sujetos de la *sociedad de la información*. Parece, de entrada, ciertamente, una propuesta contradictoria si se tiene en cuenta que una de las vetas de extracción de plus valor del capitalismo informacional se fundamenta, precisamente, en las asimetrías de uso de información, como expone Bolstanski refiriéndose al capitalismo:

Empujado [el capitalismo] por su propia lógica a buscar siempre nuevos diferenciales que explotar y, sobre todo, diferenciales de información, a fin de soslayar incluso los procedimientos destinados a regular la competencia...en un mundo en el que los beneficios se obtienen, en gran medida, gracias a las asimetrías de información (Bolstanski, 2014, p. 232).

La literatura consultada para reconstruir la historia de la noción informacional apenas profundiza en la conexión entre las tesis de Zurkowski y el campo documental³². Es decir, hemos encontrado pocos estudios sobre cómo la idea de sujeto alfabetizado que cimenta el ámbito educativo/bibliotecario es deudora de las consideraciones que

³² De hecho, Rader (2002) en su trabajo de recopilación de literatura sobre *Information Literacy* no incluye entre los autores a Zurkowski.

Zurkowski plantea ya en 1974. Se produce, curiosamente, un salto en el tiempo: entre 1974 y los años 80, en los que el término comienza a utilizarse y desarrollarse en textos y artículos procedentes del campo, apenas se encuentra conexión explícita entre Zurkowski y la literatura disciplinar, salvo para mencionar el Informe como el documento en que se acuña la expresión. Sin embargo cuando este autor redacta el Informe en 1974, el hecho de ser presidente de un importante *lobby* (*Information Industry Association*) no es algo baladí: el autor manifiesta sus consideraciones sobre cómo debe perfilarse el *Information Service Environment* en la sociedad partiendo de la consideración, o mejor, identificación, de aquel con el mercado. El contexto de intercambio se muestra como algo “natural” y total, la competitividad y el beneficio como lógica de coportamiento social evidente y la condición de sujeto se identifica con la del consumidor. Debido a este posicionamiento, no resulta extraño que el autor pueda considerar la institución bibliotecaria, financiada con fondos públicos, como una rémora para la “libre y plural” circulación de información y como una amenaza para que las empresas informativas puedan obtener sus *revenues*. A tenor de esta lógica, el Informe sugiere liberalizar la industria de la información en un sentido amplio; una industria en la que incluye a las bibliotecas junto con productores o distribuidores. Además, Zurkowski especifica medidas que considera esenciales a la hora de poner en marcha el *Information Service Environment* para que la ciudadanía llegue a ser informacionalmente alfabetizada (el referente temporal que indica es 1984), objetivo último del Informe.

Subyace a esas disposiciones una orientación que seguirán una década más tarde las políticas neoliberales: la recomendación de abstención del Gobierno a la hora de ofrecer servicios públicos es paralela al traslado a cada sujeto de la responsabilidad de mantenerse convenientemente informado; el Estado se encargará, únicamente, de asegurar oportunidades para todos; es decir, de crear competencia, base para la difusión de información, la libertad de expresión, y la libertad de consumo (*public choice* y *freedom of expression*)³³. Perspectiva sobre el rol del Estado, como hemos visto anteriormente, consustancial al modelo político neoliberal.

³³ El ideario del Informe se resume en los siguientes puntos: 1.-Individual fulfillment, the advancement of knowledge and the discovering of truth, participation in decision making by all members of society, and achieving an adaptable and stably community depends on a system of freedom of expression. 2.- Government should not perform services for citizens which citizens are capable of performing for

Sin duda, el citado Informe no sólo es relevante en sí mismo, por cuanto aporta un marco teórico y de actuación de los servicios de información en Norteamérica. Es igualmente importante el hecho de que la *National Commission on Libraries and Information Science* le encargara dicho trabajo al presidente de una empresa considerada un verdadero *lobby* en el Congreso, que trabajaba para influir en la toma de decisiones relacionadas con la liberalización y privatización de la información oficial (Buschman, 1990). Este hecho nos permite colegir que la sensibilidad del campo bibliotecario se encontraba muy cercana a los presupuestos economicistas que se extenderán bajo la *sociedad de la información* como veremos. En el informe citado se percibe, así mismo, el eco de las tesis (neo) liberales de Hayek (1945) sobre el valor de cambio de la información y de ésta como garante de la libertad del consumidor en una sociedad de total mercado.

El carácter operativo e instrumental de la concepción de sujeto alfabetizado que se presenta en el Informe, así como la orientación eficientista y economicista, serán aspectos que se incorporarán a la noción informacional “educativa” a medida que aumentan las políticas para incluir el contexto universitario en un mercado global de la educación. Así, por ejemplo, puede percibirse la semejanza de la idea de sujeto, en este caso “iletrado”, que manifestara Zurkowski en la siguiente consideración procedente de la literatura bibliotecaria: “reports have documented alarming increases in the numbers of United States citizens who are “functionally illiterate” i.e., unable to manage the information necessary for leading productive, meaningful lives” Kuhlthau (1987, p. 7).

5.4.2. Reforma educativa.

A la pregunta de cuándo, y por qué surge el nuevo concepto asociado a prácticas de formación bibliotecaria, suele responderse desde el campo disciplinar (Breivik, 2000) que la nueva formulación fue una respuesta al medio: el Informe *A nation at risk*, de 1983, relativo al estado de la educación del país funcionaría para el mundo bibliotecario norteamericano como uno de los detonantes para formular diversas propuestas sobre la faceta educativa bibliotecaria: “the adoption of information literacy goal was the library profession’s response to having its role essentially ignored or overlooked in the

themselves.3.-Government has a legitimate responsibility for assuring educational opportunities for all (Zurkowski, 1974, p. 23).

educational reform process” afirma Behrens, (1994, p. 313). El Informe citado planteaba una reforma sustancial de la institución educativa, en un medio productivo y político cambiante, hacia la eficiencia, los resultados, y la competitividad. Es decir, según las tesis del campo, secundadas ampliamente por el medio bibliotecario, se consideró pertinente participar en la hipotética mejora del sistema educativo, una colaboración que el Informe solicitaba de diferentes protagonistas. La situación podría constituir una oportunidad para legitimarse como profesión, a través de la formulación de específicas dinámicas formativas directamente asociadas al contexto educativo, en un momento problemático para el mundo bibliotecario (Harris, Hannah, Harris, 1998).

La literatura consultada muestra una profesión en una posición endeble, poco asentada, sin apoyos suficientes, a la búsqueda de fórmulas para asegurar una jurisdicción profesional: a la falta de reconocimiento tradicional en el ámbito educativo, habría que añadir en los años 80 el embate tecnológico y recortes presupuestarios de gran calado en las bibliotecas (Gee, Breivik, 1987; Breivik, 1999; 2000; O’Connor, 2006). Se produce una cierta descualificación y devaluación de profesionales al ser sustituidos, en abundantes casos, por voluntariado sin formación específica o por otro personal técnico. Desde la óptica de desarrollo de las profesiones la situación en conjunto fue percibida como una amenaza: se estaba perdiendo jurisdicción sobre áreas no disputadas hasta ese momento, lo que implicaba situaciones de inestabilidad y búsqueda de soluciones para sobrevivir como campo profesional (Winter, 1996; O’Connor, 2006; 2009a; 2009b).

Las dinámicas de cambio en diferentes frentes estaban contribuyendo a difuminar la dirección a seguir: “no doubt it is also because the globalizing, crisis-inducing expansionist movement of publishing amid the ever-increasing bodies of literature it produces have made it extremely difficult to keep up with the core tasks of the field and develop a general sense of historical direction” (Winter, 1996, p. 353).

El Informe *A nation at risk* (1983, p. 15), recoge las nociones relevantes del paradigma economicista educativo y marca la dirección a seguir: “Knowledge, learning, information, and skilled intelligence are the new raw materials of international commerce... Learning is the indispensable investment required for success in the “information age” we are entering”. Presentada la *sociedad de la información* como realidad natural y cerrada, la propuesta de la Administración Reagan a través de este Informe es modificar sustancialmente la forma en que se organizaba tanto el sistema

educativo como las prácticas didácticas. Entre otros aspectos, se incidirá en temas que ya hemos tenido ocasión de analizar: la autonomía del estudiante, la preponderancia de los aprendizajes, la gestión de información y el desarrollo de competencias. Todos estos puntos se tendrán en cuenta por el campo bibliotecario y documental en el proceso de ideación de contenidos de lo que se convertirá en discurso informacional.

Ya en los años 80 (Gee, Breivik, 1987; Kuhlthau, 1987) puede rastrearse la presencia de estas cuestiones en la promoción de prácticas bibliotecarias a partir del cuestionamiento de la enseñanza “tradicional”. Estas didácticas, desde la perspectiva bibliotecaria, se basaban principalmente en *lectures*, que se asocian a inactividad y pasividad estudiantil. Además, las bibliotecas denuncian un insuficiente uso de fuentes de información por parte del estudiantado o su incapacidad para contrastar ideas. Se arguye que la enseñanza tradicional, basada en la transmisión, no motiva de manera adecuada al alumnado ni se produce una correcta adaptación a diferentes “estilos” de aprendizaje. En contraste, el mundo bibliotecario plantea utilizar métodos activos³⁴ para transferir autonomía al alumnado. El aprendizaje del estudiante, mantienen las tesis bibliotecarias, se fundamenta a partir del estudio basado en fuentes, el aprendizaje por descubrimiento o exploración (*discovery learning*), el manejo de información para resolución de problemas, etc.

De forma bastante lineal, estas tesis mantienen que este cambio propiciará la autonomía, responsabilidad, actividad crítica, motivación, etc., del alumnado por lo que se facilita su aprendizaje y, además, se favorecería su capacidad de aprender a aprender. Todo ello redunda en la idea de la necesidad de individualizar experiencias y de asegurar su éxito. Este conjunto de consideraciones forma parte del marco interpretativo de la alfabetización informacional e implicaba la intermediación y el protagonismo de los servicios bibliotecarios; pero, también, situaba en primer plano la necesidad de una potente infraestructura informática que se estaba introduciendo en la enseñanza, como sabemos (Roszak, 1988). Desde las bibliotecas se arguye que una educación de calidad en la *sociedad de la información* debe pasar por el uso y manejo de habilidades informacionales: “Quality education in an Information Society must include skills

³⁴ Como se recordará, hay un interés evidente en establecer relación entre el modelo competencial y la pedagogía constructivista en este periodo. Uno de sus núcleos es la centralidad en el estudiante. Como se ha comentado, ese protagonismo del que aprende se defiende tanto desde el constructivismo como desde las pedagogías orientadas al mercado, con sentidos y finalidades diferentes.

related to the accessing and evaluating of pertinent information for problem solving” (Gee, Breivik, 1987, p. 5). Si recordamos, en esta concepción resuenan ecos del planteamiento inicial de Zurkowi (1974) cuando se refería al sujeto alfabetizado como aquel que cuenta con competencia o habilidad para resolver problemas utilizando información. Las posturas bibliotecarias ponen de manifiesto que en la *sociedad de la información*, como ésta se encuentra en constante expansión y la vida media de la “verdad” es escasa, es preciso gestionar y actualizar adecuadamente la información para no ser “analfabeto”. Como se verá, se adelanta ya el concepto de sujeto *literate*, aunque en su sentido negativo: “In an era when today's "truths" become tomorrow's outdated concepts, individuals who are unable to gather pertinent information are equally as illiterate as those who are unable to read or write” (Gee, Breivik, 1987, p. 5). De forma inusual para el medio cultural o educativo, se sugiere, como vemos, asociar el valor de la información, no a su posible sentido en sí, sino a su “novedad” y la devaluación a su obsolescencia. También se producen en las citadas consideraciones interesantes identificaciones y saltos metonímicos entre *verdad*, información o *literacy*, una práctica que, como veremos, será bastante habitual. Este conjunto de argumentaciones que, posiblemente, eran compartidas por buena parte del campo profesional³⁵, se verán reflejadas en el *Final Report* (ALA, 1989), en concreto en el apartado relativo al “nuevo modelo educativo”.

Por lo que respecta al personal bibliotecario, protagonista principal para llevar a cabo las prácticas educativas informacionales, puede ser interesante traer a colación las investigaciones de O'Connor (2006) en el ámbito académico norteamericano. La autora ha estudiado cómo las pretensiones educativas del personal bibliotecario se vieron enfrentadas a lo largo de su historia. Por una parte, por los usuarios, que exigían su cuota de autonomía para hacer uso de la biblioteca sin necesidad de intermediación. Por otra, específicamente en el ámbito universitario, el cuerpo académico universitario se constituyó en el principal obstáculo para que el personal bibliotecario desarrollara una posible faceta docente. O'Connor menciona, además, otras causas, como, por ejemplo, la necesidad bibliotecaria de atender y controlar unas colecciones en crecimiento

³⁵La preeminencia del paradigma dominante (el tecnocrático-mercantil), fuertemente influenciado por las propuestas anticipatorias de la sociedad post-industrial del citado sociólogo D. Bell, parecía evidente dentro de la profesión, de manera que las posturas que lo ponían en duda, o lo criticaban, se consideraban anacrónicas, obsoletas (Harris, Hannah, Harris, 1998, p. 48).

constante en la segunda década del siglo XX (hasta la década de los 80). El conjunto de elementos en juego haría bascular la proyección profesional hacia la organización y acceso a la documentación. Estos factores, mantiene O'Connor (2009a), dilatarían unos propósitos formativos, nunca abandonados completamente por el personal bibliotecario, cuyo interés se renueva en los años 80 del siglo pasado.

Cabría preguntarse por qué las aspiraciones formativas bibliotecarias, tradicionalmente negadas, se proyectan, aparentemente con menos cortapisas, en el último cuarto del siglo y en qué medida, qué formato adquieren, teniendo en cuenta que, en el escenario educativo que propician las reformas, el propio profesorado académico deviene en mero “facilitador” de aprendizajes. Recordemos que esta circunstancia se produce en el contexto de la *sociedad de la información* en el que se revisa el modelo educativo tradicional y en el que las instituciones educativas se inundan de material y equipos electrónicos que van a soportar los “nuevos aprendizajes” basados en recursos y la formación a distancia³⁶.

Este contexto va a tener un peso importante en la configuración de las prácticas educativas bibliotecarias y en el perfil del bibliotecario-educador. Éste se presenta, de entrada, bastante difuso y endeble: el personal bibliotecario carece tanto de formación pedagógica como de una “asignatura” específica que enseñar en el medio académico. Por otra parte, no hay evidencias respecto de que la histórica actitud de recelo de los académicos (O'Connor, 2006) haya cambiado en relación con la faceta educativa del personal bibliotecario³⁷. Este aspecto nos remite a un problema recurrente en el campo disciplinar cual es la constante práctica de interrogarse sobre el objeto de conocimiento, la dimensión científica y disciplinar del campo y, actualmente, su vertiente educativa. Así, el hecho de carecer de una materia curricular a impartir deja la instrucción de las competencias informacionales en el aire y con la necesidad permanente de solicitar la participación de otros agentes, como administradores y

³⁶ Retomamos este importante aspecto en la tercera parte, en el contexto español.

³⁷ Un reciente estudio se hacía eco, tras años de desarrollo de la práctica educativa bibliotecaria, de la “invisibilidad” de la *Information Literacy* en la universidad y, por consiguiente, de su faceta formativa; entre otras razones se apunta: “faculty do not generally see librarians as full academic colleagues and, thus, have little appreciation for librarians as instructors” (Badke, 2010, p. 138).

académicos³⁸. Se va a plantear una cierta contradicción: mientras las competencias informacionales surgen y se apoyan en el marco de una universidad cada vez más gerencial y mercantil, el peso de las dinámicas académicas y la orientación del currículo parecen obstaculizar las expectativas respecto de una amplia extensión e integración de una competencia sin autonomía, sin base disciplinar alguna, sin concreción en una asignatura del currículum.

5.4.3. *Sociedad de la información*

Además del detonante educativo, es preciso prestar atención al gran influjo de la tecnología en el campo, como hemos tenido ocasión de avanzar, que estaba influenciando y modificando las prácticas profesionales. La relación de la biblioteca con la tecnología es ambivalente en este periodo, derivada, quizá, de su alcance y extensión así como de sus implicaciones con el modelo bibliotecario. Si bien, inicialmente, fue percibida como una oportunidad para potenciar servicios (como el de referencia, que impulsaba la labor de intermediación bibliotecaria), en el momento en que las fuentes de información se encuentran en línea y la tecnología se extiende a la sociedad, la impresión es diferente. La interpretación de algunas tesis que mantienen que la tecnología se percibió como un reto para una profesión que había basado su jurisdicción en el “acceso” (O’Connor, 2006; 2009a)³⁹, resulta muy consistente cuando se analiza el entorno: tiene, en definitiva, muchos visos de verosimilitud, pues implicaba la independencia del usuario. Como veremos, finalmente, la posición mayoritaria fue apoyar las dinámicas en que se sustentaba la tecnología informacional por su creciente peso en los discursos dominantes de la “nueva economía” de la información y/o como factor de supervivencia en una profesión amenazada. Este aspecto puede observarse en consideraciones como la siguiente perteneciente a Tom Suprenant: “ We must be in

³⁸Dentro de la lógica de *gestión*, este aspecto puede considerarse como una “debilidad” estructural de la práctica discursiva porque carece de autonomía; puede comprobarse este aspecto en la literatura específica con constantes llamadas a la –necesaria- colaboración con personal académico para poder llevarla adelante. (ALA, 1989, ACRL, 2000, etc.).

³⁹O’Connor (2006) mantiene la tesis de que, debido precisamente a que la tecnología informacional había contribuido a devaluar el papel del personal bibliotecario como intermediario entre la documentación y el usuario, la biblioteca habría potenciado la renovación de las prácticas educativas como una dinámica de respuesta a dicha amenaza; el resultado habría sido la ideación de una práctica discursiva de nuevo cuño, la *Information Literacy*.

forefront of the electronic technology ...unless we take the initiative, less library compatible forms of information transfer... may emerge, and this may threaten the existence of the profession itself” (citado en Harris, Hannah, Harris, 1998, p. 49).

La asunción de posiciones estratégicas no era algo nuevo. Había ocurrido a lo largo de la historia de gestación del campo, como se ha visto: el prestigio asociado a la racionalidad instrumental había orientado hacia el tecnicismo el campo bibliotecario *ab initio*. De la misma forma, a finales del siglo XX tanto el discurso informacional como la tecnología electrónica se perciben como sustentadores de *status* (Buschman, 1994, p. 222) y como una forma de promoción bibliotecaria (Foster, 1993) por lo que en las dinámicas del proceso de legitimación del incipiente discurso informacional se producirá una fuerte interrelación e influencia discursiva desde narrativas tecnológicas.

Ahora bien, el discurso “paraguas” en el final del siglo XX era, sin duda, el relativo al proyecto neoliberal que se apoyaba en el pilar tecnológico informacional (Harvey, 2009). Una parte importante del campo bibliotecario asumió, probablemente, sus claves. Sólo desde esa óptica pueden establecerse retos desde el campo profesional como proponer que las bibliotecas adopten la lógica (*service model for the future*) de funcionamiento de un *megastore* como *Barnes & Noble* (Coffman, Vavrek, 1998). En el citado texto, exponente de una perspectiva mercantil, se propone crudamente la comparación, en términos meramente contables, entre una megatienda y una biblioteca pública. El artículo describe un usuario reducido a la caricatura del agente económico y racional de teóricos como F. Hayek, que, únicamente, está interesado en maximizar sus elecciones. En conjunto, en el estudio se mantiene el implícito de que no hay espacios diferentes al mercado, la forma empresa o la lógica del beneficio: la esfera pública desaparece. La conclusión: al consumidor le sale más cara la biblioteca (bajo la perspectiva del artículo, el personal bibliotecario cobra más y trabaja y produce menos que un dependiente de *Barnes & Noble*) por lo que aquélla no tiene razón de ser si no adopta las leyes de la competencia.

Sin embargo, hubo posturas dentro del campo profesional que entendían que no se estaban planteando las cuestiones correctas con respecto a este importante tema (Buschman, 1990; 1994; 1995; Budd, 2009). Así, era preciso tener en cuenta el contexto de las políticas de mercado y privatización en que se estaba promocionando y extendiendo la tecnología informacional (por ejemplo, desde presiones de *lobbies* tan

importantes como la *Information Industry Association*). La proliferación de equipos informáticos y redes telemáticas se producía a costa de recortes en el mantenimiento de colecciones históricas en beneficio del “acceso”. Estas actitudes discordantes consideraban necesario preguntarse por el sentido y finalidad de la difusión tecnológica en el medio educativo: es decir, se planteaba como conveniente y cauteloso no conceder un sentido bondadoso y didáctico *per sé* a la tecnología (Postman, 1994; Roszak, 1988). Roszak (1988) percibió la dimensión mercantil, que no educativa, del proceso y da cuenta de la extensión de equipos electrónicos, y programas, como el famoso LOGO, en las escuelas norteamericanas de los años 80 de la pasada centuria y que el autor interpreta como una forma de negocio y control⁴⁰. Las voces disonantes también insistían en la necesidad de pensar la tecnología como una construcción social, no como una entidad aséptica, al margen de las dinámicas de poder; por consiguiente, ninguna tecnología, podía ser catalogada como neutra: cualquier propuesta siempre lleva en su seno los intereses de los grupos interesados en su promoción (Habermas, 1986)⁴¹. ¿Todas estas cuestiones no podrían derivar la biblioteca hacia mero un mero *access mechanism* a recursos que no controla? ¿Acaso no estaba incidiendo la tecnología en procesos de desprofesionalización del personal bibliotecario? ¿Era posible que la centralización de información en grandes empresas derivara en una fuerte censura del mercado? ¿Este conjunto de aspectos no estaban modificando la finalidad social de las bibliotecas como sustentadoras de una tradición que reconocía la información como un derecho ciudadano?⁴² (Buschman, 1994; 1995).

Curiosamente, cuando Zurkowski (1974) presentó el marco de actuación del *Information Service Environment*, en orden a fijar pautas a seguir para que los sujetos pudieran aprender a gestionar información, ya manifiesta que las tecnologías de proceso

⁴⁰ Afirma el autor: “Lo que se les pasa por alto a los entusiastas de los ordenadores es que la superabundancia de datos no es una fluctuación imprevista y accidental de la oferta, como una cosecha abundante de trigo. Es una estrategia de control social que se utiliza de forma deliberada y a menudo experta... la motivación comercial más importante que hay detrás del culto a la información es vender ordenadores” (1988, p. 198-209).

⁴¹ Filósofos de la Escuela de Frankfurt (como H. Marcuse o J. Habermas) centraron sus reflexiones en cómo la ciencia y la técnica funcionaban como una verdadera ideología en las sociedades del capitalismo de la segunda mitad del siglo XX. Ambos filósofos suelen ser referentes en la literatura del campo documental y bibliotecario que cuestiona la asunción acrítica de la tecnología (Leckie, Buschman, 2009).

⁴² Entre otros textos fundamentales, la *Library Bill of Rights*, de la ALA (desde 1939), sustentaba intelectualmente el imaginario que concibe la información como *public good*, y la biblioteca como institución clave de la democracia norteamericana hasta el advenimiento de la sociedad postindustrial.

estaban incidiendo en difuminar la frontera entre espacios de mercado, es decir, aquéllos con finalidades de lucro y las instituciones financiadas públicamente, i.e., legitimadas y orientadas al cumplimiento de mandatos que garantizan derechos sociales: “With the introduction of new information processing technologies the line between marketplace and subsidized functions in some respects has become blurred” (Zurkowski, 1974, p. 23). Por consiguiente, la tecnología, tal y como se estaba utilizando, sí parecía tener una orientación ideológica. Como se ha comentado las (entonces) nuevas tecnologías de la información y la comunicación, por otra parte, se encuentran en la base de una de las nociones sociológicas que intentaron definir la sociedad del último cuarto del siglo XX a partir de los cambios que aquella estaba experimentando a diferentes niveles: la *sociedad de la información*. Se trata de un discurso hegemónico de complejas implicaciones, que hemos tenido ocasión de analizar en apartados anteriores, que se ve habitualmente invocado en los textos que intentan articular, conceptualizar y justificar las prácticas relativas a la nueva alfabetización, tanto en sus orígenes como en literatura posterior (Gee, Breivik, 1987; ALA, 1989; Doyle, 1994; Breivik, 1999; 2000; SCONUL, 1999; REBIUN, 2009).

Es decir, el mundo bibliotecario tendrá muy en cuenta en el transcurso de ideación de la noción alfabetizadora las narrativas dominantes que podrían sustentar y justificar las prácticas discursivas de nuevo cuño: “Information literacy is a thematic synthesis of the skills that individuals will need to live in the Information Age”, afirma Doyle, (1994, p. 7). Como es sabido, explosión informativa y tecnología van unidas: la una nutre a la otra y a la inversa. A lo largo de la literatura de gestación del discurso informacional queda reflejada la relación que se establece entre explosión de la información, desarrollo tecnológico y surgimiento del discurso bibliotecario.

El influjo tecnológico está presente como elemento diferenciador en los términos que identificaban la actividad formativa bibliotecaria “tradicional” y la nueva, la *Information Literacy*: “but that the new environment of computers and the so-called information age demanded a broader concept of teaching” (Peterson, 2001, p. 281). Concluye esta autora: “Information literacy comprises the activities of bibliographic instruction and computer literacy” (Peterson, 2001, p. 284). Behrens (1994), en su análisis histórico del concepto *Information Literacy*, señala la presencia de la tecnología electrónica que va permeando la sociedad de los años 80 y el papel de la *Information Industry Association* para promover dotaciones de infraestructura en el país, y para

señalar, de nuevo, la relevancia de la nueva alfabetización como medio para avanzar hacia la *sociedad de la información*. La cada vez más extensa presencia de bases de datos, redes de búsquedas electrónicas, servicios de indización y de análisis de datos, servicios de alertas, etc., fue un factor relevante para que se extendiera el sentir por la necesidad y justificación de la tecnología. La influencia de aquélla se percibe, también, en una indefinición entre habilidades bibliográficas y tecnológicas: en ocasiones el significativo “information literacy” se refiere a habilidad tecnológica, manejo de ordenadores, porque “not all approaches to information literacy were library-oriented in the 1980s” reconoce (Behrens, 1994, p. 314).

Es decir, hay una vertiente claramente tecnológica en algunos proyectos bibliotecarios sustentada por un contexto propicio que asocia información / tecnología. Por ejemplo, aquéllos coordinados por *The Advisory Committee for Education and Information Technology* en los Países Bajos en los años 80 del siglo XX. En informes sobre su actividad, el Comité neerlandés unificaba la *information literacy* y la *computer literacy* definiéndolas como el conocimiento y la habilidad relativos al uso de computadoras para obtener información en orden a resolver un problema, conocer más sobre una materia o controlar procesos (Behrens, 1994, p. 314). SCONUL (1999) establece que el concepto *Information Literacy* implica o abarca tanto habilidades de información como informáticas: “both information skills and information technology skills are seen as essential parts of a wider concept of information literacy”. Otro tanto ocurre en el caso de las bibliotecas australianas que entienden que el marco de la nueva alfabetización incluye una base tecnológica importante: “information literacy, on the other hand, is an intellectual framework for recognising the need for, understanding, finding, evaluating, and using information—activities which may be supported in part by fluency with information technology, in part by sound investigative methods” (CAUL, 2001).

El contexto tecnológico, que va siendo ampliamente aceptado y apoyado por el ámbito bibliotecario, deja, en cierta medida, una impronta tecnicista sustancial en el contenido de una noción en proceso de gestación. Y es que el sujeto que requiere y busca la *sociedad de la información* debe aspirar a convertirse en un buen procesador de información: “The ability to process information is integral to the emerging information society. Critical thinking skills, problem-solving skills, and competence in information literacy in order to process information are skills that must be acquired by all students” (Doyle, 1994, p. 38). De tal forma que, como se ha visto, no resulta sencillo diferenciar

en las proposiciones que se van formalizando sobre el nuevo discurso entre prácticas bibliográficas y computacionales⁴³.

En los años 80, en la *sociedad de la información* que emerge, se va generando una importante asociación entre información / tecnología / economía. Conjunto de significaciones que, como ha quedado reflejado en la primera parte del capítulo, la mayor parte del mundo bibliotecario asumió en ese periodo⁴⁴. Así pues, junto con la remodelación del sistema educativo, la tecnología electrónica fue un factor esencial como fermento del nuevo discurso: “New developments in education and technology during the last two decades have affected user instruction and have led to the emergence of information literacy” (Rader, 2002, p. 242). En definitiva, el salto hacia la “nueva economía”, o la *sociedad de la información*, requerían, desde la óptica del nuevo capitalismo y las políticas neoliberales, una organización educativa y un sujeto (pos) moderno con capacidades y subjetividades específicas: a nuestro entender, esos fenómenos se constituyen en condicionantes, inteligentemente captados por el mundo bibliotecario, para que pueda emerger el discurso informacional.

5.4.4. De la enseñanza a los aprendizajes

Las prácticas discursivas relativas a la noción *Information Literacy*, como se ha venido sugiriendo, no surgen *ex nihilo*: entroncan con actividades bibliotecarias tradicionales que son revisadas debido a los cambios que se producen en el modo de producción, la irrupción tecnológica, las reformas educativas, las nuevas formas de gobernanza neoliberal o las alteraciones del propio microcosmos bibliotecario. Como afirma O'Connor, “the concept certainly pre-dates the term” (O'Connor, 2006, p. 131) pues los contenidos a que hace referencia formaban parte importante del mundo bibliotecario desde sus orígenes (orientar a la hora de buscar y localizar documentación para integrarla

⁴³ Es la situación y la perspectiva que se desarrollará en España, ya en la primera década del siglo XXI, donde el discurso aúna competencias informáticas e informacionales (CRUE TIC-REBIUN, 2009).

⁴⁴ Tema este de gran interés que nos remite, de nuevo, a la problemática de un campo que busca su espacio. Si se analizan los textos que históricamente contribuyeron al surgimiento del concepto *Information Literacy* se percibe en ellos un gran interés por perfilar cierta autonomía y establecer diferencias entre el ámbito documental y otros campos de conocimiento aledaños (i.e, técnicos informáticos, periodistas, educadores, etc.). Así, Kuhlthau caracterizaba la alfabetización informacional como “discinct, but relevant, to literacy and computer literacy” (1984, p. 9). Véase, también, ACRL (2000, p. 3).

correctamente en el conocimiento personal). Debido a esta faceta didáctica, las nuevas prácticas discursivas surgen, precisamente, en entornos bibliotecarios en los que la vertiente “educativa” tiene más peso y es más evidente: en las bibliotecas escolares y las académicas (*colleges*) americanas. En concreto, la ACRL (*Association of College and Research Libraries*), que tanto protagonismo adquirirá a partir de la definición de sus estándares (2000) había estado desarrollando desde los años 70 diferentes *guidelines* para llevar a cabo la *bibliographic instruction* en las bibliotecas académicas (Rader, 2002)⁴⁵.

Para ilustrar la conexión entre las prácticas formativas bibliotecarias y las nuevas, Peterson se centra en la terminología que las define. Afirmar esta autora que en la primera mitad del siglo XX: “library orientation” and “library instruction” were commonly used to name the activity of teaching library use” (2001, p. 279). Aunque en los años 80 se difunde la voz “information” en el campo bibliotecario y forma parte de las prácticas formativas, sigue utilizándose el término “bibliographic instruction” para denominar la actividad formativa (Peterson, 2001, p. 279). La autora constata la relación entre las prácticas educativas anteriores y las que están surgiendo a través de los descriptores detectados en LISA (*Library and Information Science Abstracts*): así, hasta 1992 prevalecía el término “libraries: use instruction”. En los años 90, a partir de la difusión del *Final Report* (ALA, 1989), se incorporan los descriptores: *Information literacy* y *user training*. No obstante, afirma Peterson (2001), sigue manteniéndose fidelidad a los términos *bibliographic instruction* y *library instruction*, lo que nos da idea de la continuidad y relación entre sí de las prácticas educativas, no de una ruptura. O’Connor registra denominaciones complementarias: “formerly these skills were called a variety of things such as *library skills*, *research skills* and, after 1984, *library literacy* and *information skills* (O’Connor, 2006, p. 131). Rader (2002), incluye en su selección y recopilación de literatura sobre *Information Literacy* tanto estudios que denominan de forma “tradicional” la práctica educativa bibliotecaria como literatura que adopta la nueva terminología, lo que puede interpretarse como la existencia de *facto* de una continuidad de prácticas formativas llevadas a cabo por el personal bibliotecario.

⁴⁵ Apuntamos algunos ejemplos: *Guidelines for bibliographic instruction in academic libraries* (1977). *Bibliographic Instruction Section. Policy and planning committee. Bibliographic instruction handbook*. (1979). *Bibliographic Instruction Section. Evaluating bibliographic instruction: A handbook*. (1983). *Guidelines for instruction programs in academic libraries* (1997).

En resumen, la nueva alfabetización que se idea no es una noción completamente nueva: “but is simply repackaging of libraries’ educational roles in response of being omitted from the national discourse on educational reform”(O’Connor, 2009a, p. 272). Para otros autores, el cambio o sustitución de términos para designar la actividad formativa bibliotecaria no se debería tanto a una evolución condicionada por la tecnología o el medio educativo cuanto a una operación de imagen del mundo bibliotecario. Foster (1993, p. 345) mantiene explícitamente:

Because prosaic, but more descriptive phrasing such as "library education" and "bibliographic instruction" fail to impress the non library world with its insipid stereotypes of librarian. Information literacy suggests an urgency and eventfulness that more pedestrian locution, such as "bibliographic instruction", can't muster".

En los cambios registrados en la denominación de la actividad formativa bibliotecaria, Peterson (2001, p. 281) detecta una cuestión de gran interés: el paso de una acción a un sustantivo: “How and why has the activity of librarians teaching transformed its name from action (instruction) to a concept (literacy)?” se pregunta la autora. Para Peterson se debió a la confluencia de tres acontecimientos: la reconversión de la información en mercancía, la extensión de la tecnología computacional, que se remodela como tecnología de la información/comunicación, y la convención de asociar información a *literacy*, un concepto con cierto *status* social, como se ha visto.

Hay, sin embargo, a nuestro entender, un aspecto importante a considerar en la transformación de la actividad formativa bibliotecaria. Esta cuestión a que nos referimos tiene que ver con las alteraciones en la estructura y finalidad de los sistemas educativos y, por consiguiente, con las dinámicas de enseñanza- aprendizaje que se introducirán y la estructura de los curricula, temas a los que ya hemos aludido. Cambios que ya se encontraban planteados en el Informe *A nation at risk* (1983) y que las bibliotecas tienen en cuenta para reenfocar estratégicamente su propuesta formativa. Así, en un contexto de enseñanza/aprendizaje, que podríamos llamar “tradicional”, la instrucción bibliotecaria se conceptualiza como se ha mencionados más arriba (*biliographic instruction, library instruction, training, etc.*). Pero cuando comienzan a introducirse cambios en la organización, contenido y finalidad de los sistemas educativos en los años 80, a partir de las presiones del capitalismo informacional y las nuevas formas de gobierno, la biblioteca modifica también su enfoque para reubicarse en sintonía con el nuevo marco. Así, las prácticas discursivas que se estaban tejiendo en

torno a la formación no se centrarán tanto en una actividad (instruir) cuanto en dinámicas que tendrán relación con promover marcos, ofertar medios, facilitar fuentes, “información”, acceso y uso de recursos. Se trataba de tener en cuenta una didáctica centrada en el protagonismo del estudiantado (con un creciente carácter clientelar) como sujeto de aprendizaje⁴⁶, un aprendizaje “basado en recursos” y, cada vez más, realizado a distancia, de forma no presencial. En este sentido Breivik (1999, p. 272) insiste en que la nueva alfabetización no se enseña, es el estudiante quien debe aprender a partir de las experiencias que se le propongan: “it must be learned by students through experiences shaped by librarians and faculty”. Esos recursos, cada vez más y más de carácter electrónico, destinados a aprendizajes los administra la biblioteca, que, además, garantizará su acceso y su uso “adecuado” mediante una práctica educativa reformulada, una *expertise* tecnológica, informacional y gerencial.

La biblioteca se proyecta, por tanto, como intermediaria fiable entre la creciente masa de información y los usuarios (*analfabetos*): “information comes to individuals in unfiltered formats, raising questions about its authenticity, validity, and reliability” (ACRL, 2000, p. 2). Así, puede comprenderse que en diferentes propuestas bibliotecarias de los años 80 (Breivik, 1986; Gee, Breivik, 1987) se relacionen estos aspectos: enfoques didácticos que hacen hincapié en el aprendizaje, centralidad del uso de recursos de información que administra la biblioteca, búsqueda de la “excelencia” en la educación y necesidad de responder a “retos” de la *sociedad de la información*. Sin embargo, no hay que perder de vista que la *sociedad de la información* no sólo se caracterizaría por la ubicuidad de la tecnología informacional, “but also by de adoption of neoliberal policies such as the disinvestment in and the marketization / privatization of formely public goods such as education” (Seale, 2013b, p. 157).

Estas estrategias de adaptación del mundo bibliotecario del último tercio del siglo pasado fueron importantes para la construcción discursiva de la nueva alfabetización. Pero, al mismo tiempo, el discurso surgía deudor de su acomodación a la política económica informacional finisecular que se irá globalizando progresivamente. Los procesos de conformación bibliotecaria se extendían, además, al nuevo modelo

⁴⁶Recordemos que la nueva relación educativa que se propone desde el último cuarto del siglo XX bascula de la “enseñanza” (la transmisión formativa y la relevancia del profesorado) al subrayado de los “aprendizajes” y el rol protagonista que se adjudica al estudiante; ese nuevo sujeto de rendimiento, empresario de sí mismo (Foucault, 2009; Han, 2014a), abocado a *learning-learning*.

educativo (muy enfocado al *know how*) o a los sistemas de producción y comunicación del conocimiento generados por monopolios de información imbricados en el desarrollo del capitalismo informacional. El campo bibliotecario por lo demás, tampoco discrepará de políticas y discursos orientados hacia la progresiva consideración del conocimiento en función de su valor de cambio (que tanto recuerda las tesis de Mises o Hayek). La articulación de todos estos fenómenos sitúa la universidad y la biblioteca académica en un campo de fuerzas en el que se define la producción, difusión y apropiación de formas de conocimiento y saber. En concreto, los “productos” informativos que de forma predominante, y en cierta forma, normalizada y estandarizada, compran, alquilan y administran las bibliotecas universitarias de buena parte del planeta contribuyen a cimentar epistemologías y saberes dominantes en el mundo, menos estrategias alternativas o “ecología de saberes” (Sousa Santos, 2010).

Estas circunstancias plantean importantes interrogantes respecto del contenido y desarrollo de la nueva alfabetización pues se convierten en condicionantes de la actividad formativa bibliotecaria: qué fuentes documentales, qué contenidos, qué enfoques, qué finalidad, etc., va a desarrollar aquella en el escenario apuntado. En este contexto de primacía de discursos dominantes, si las bibliotecas académicas no analizan en profundidad el marco en que se encuentran, su *status* como servicio subalterno y su actividad, pueden correr el riesgo de convertirse en meros intermediarios técnicos entre grandes distribuidores y productores de información y los *clientes* de la universidad, tanto internos como externos⁴⁷.

5.4.5. Primeros desarrollos del discurso informacional.

Muchos de los conceptos que se encuentran en el perfil de la noción que difundiría la ALA (1989), fueron desarrollándose a partir de la actividad de diferentes bibliotecas en su relación con el ámbito educativo mediante encuentros, informes, congresos, etc., en los que se pretendía materializar las propuestas educativas del mundo bibliotecario en el marco de mejora del sistema educativo abierto por el Informe *A nation at risk* en 1983

⁴⁷La formación bibliotecaria, eminentemente técnica y con importantes lagunas de contenido teórico y crítico, dificulta, si no impide, a su personal adquirir conocimientos para asumir una responsabilidad relevante en la selección, filtrado o valoración de los “paquetes de información” producidos por grandes empresas. La biblioteca corre el riesgo, entonces, de devenir en mero mecanismo de acceso (*access mechanism*), como plantea Budd (2012).

(Behrens, 1994, p. 313-314). En este empeño parecían estar más implicadas las bibliotecas escolares (K-12) que las bibliotecas académicas, al menos, hasta finales de los años 80 (O'Connor, 2006, p. 128). Por lo que respecta a las primeras, las bibliotecas escolares, es importante destacar las teorizaciones que fue desarrollando en los años 80 del siglo pasado autores como C. Kuhlthau (1987). No obstante, ambos sistemas bibliotecarios, el escolar y el académico, contribuyeron y participaron en la emergencia y construcción del discurso: "Information literacy emerged in both the K-12 and higher education environments almost simultaneously, thus a thorough discussion of information literacy will necessarily include both contexts" (O'Connor, 2006, p. 131).

Cabría destacar, quizá como excepción inicialmente, que las bibliotecas académicas del Estado de Colorado trabajaron en el contenido relativo a *Information Literacy* desde los años 70, según exponen Gee y Breivik (1987). Su actividad se vería ignorada en el medio universitario, según estos autores, en beneficio de programas y cursos para desarrollar la *computer literacy*, una de las competencias específicamente contemplada en el Informe *A nation at risk* (1983). La oportunidad de manifestar la importancia de la nueva alfabetización en la enseñanza superior, y en el nuevo marco económico, se presenta con las reformas educativas de los años 80, como se ha avanzado. Así, académicos y bibliotecarios de Colorado organizaron un Congreso (1983) para valorar los cambios que tenía que experimentar la biblioteca universitaria para dar respuesta a los retos de la *sociedad de la información* (Breivik, 1983). En la conferencia de apertura de dicho Congreso, a cargo de Breivik, se toma distancia con respecto a la respuesta tecnológica generalizada del mundo de la educación a los requerimientos de la nueva sociedad: "In most states, the general response in higher education to the existence of the Information Society were computer literacy requirements, which in most cases meant computer programming courses" (Breivik, 1983, p. 1).

Efectivamente, más allá de la *computer liteacy*, que se valora como insuficiente, en este Congreso ya se pone de manifiesto el valor de la *alfabetización informacional* al tiempo que se expone una proto-formulación de la noción. Tesis con la que estaría trabajando la ALA, según se revela en el texto y que, se presume, puede ser muy útil si en el campus se introduce normativa sobre "statements of expected student outcome" (Breivik, 1983, p. 2). Es decir, se enuncia la conveniencia del nuevo discurso en una universidad que cuente con medición de *performance* y valoración de resultados preludiando, quizá, la formalización de la propia *Information Literacy* como una competencia susceptible de

evaluación. Por lo demás, la definición que se apunta, deudora de las prácticas tradicionales bibliotecarias, como hemos indicado, ya contiene el germen de la noción que se difunde en 1989: “information literacy is the ability to obtain and evaluate information effectively for a given need” (Breivik, 1983, p. 3).

Como podemos observar, se utiliza el nuevo término y se afirma que se trata de una habilidad para obtener información y utilizarla eficientemente de acuerdo a una necesidad detectada, aspectos que se reflejarán en la definición del marco del discurso en 1989.

En resumen, hemos venido analizando que en el proceso de su conceptualización, el discurso informacional se va a identificar con una competencia o habilidad, en sintonía con el nuevo escenario educativo que se abre en los años 80 del pasado siglo, y se va asociar *ab initio* tanto al ámbito educativo como a la ambivalente relación con la tecnología electrónica que, finalmente, se apoyará de forma generalizada. Sin embargo, reforma educativa e impronta tecnológica no son los únicos fenómenos que intervienen en la definición y alcance de la alfabetización informacional. Habría que recordar las conexiones constantes (perfectamente manifiestas en la literatura que pretende articular y fundamentar la práctica discursiva) entre las finalidades que aspira a cumplir la naciente *expertise* y las necesidades de la *sociedad de la información*. Entre otras exigencias, estas sociedades precisan sujetos que aprendan a aprender (*learning-learning*) y que aprendan a lo largo de la vida (*lifelong learning*)⁴⁸. Ambas son cuestiones que el campo profesional valorará en el proceso de ideación de la noción para justificar la propuesta informacional: la nueva alfabetización se proyecta como base del aprendizaje permanente (Breivik, 1999, p. 271), un proceso de actualización de competencias que protagoniza el nuevo sujeto del capitalismo para sobrevivir en un medio productivo cambiante. De tal forma que el contexto político, social y económico en que emerge la noción, así como la pretensión de legitimar la práctica discursiva, lleva al mundo bibliotecario, más allá de la biblioteca o el medio educativo, a promocionar la *Information Literacy* como un bastión de la educación concebida en el marco del paradigma economicista: “this [*Information literacy*] is not a library issue.

⁴⁸ Como se irá reflejando en Declaraciones, Informes, etc., de grandes agencias y entidades de diferente signo (UNESCO, 1997 [Informe Delors]; ACRL, 2000; BM, 2002; OCDE, 2003, 2009, 2014; etc.)

This is an educational issue. This is an economic development issue” (Breivik, 2000, p. 3).

En la figura inferior puede observarse de forma gráfica el ajuste entre mundo productivo - mundo educativo y la centralidad tanto de la alfabetización como de la tecnología informacional en los nuevos escenarios. Las competencias informáticas e informacionales (TIC e IL = *Information literacy*) forman parte del círculo en el que se articula el capitalismo informacional y las nuevas formas de gobernanza de los sujetos a partir de mecanismos de subjetivación, como el aprendizaje a lo largo de la vida, uno de los ejes que fundamentan el discurso informacional:

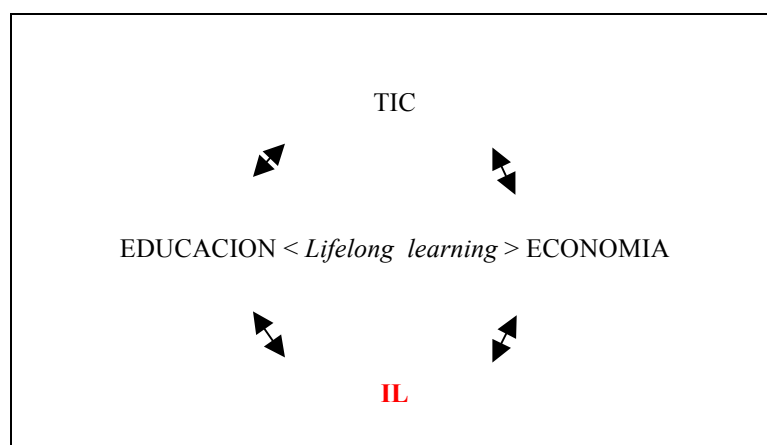


Fig. 11. Capitalismo cognitivo: *alfabetización informacional y aprendizaje permanente*. Elaboración propia.

Las expectativas generadas por los nuevos expertos sociales respecto del papel económico y político que iba a jugar el eje informático/informacional, así como los saberes técnico científicos en las nuevas sociedades en los años 80 de la pasada centuria, jugarán un papel importante en la configuración y orientación del paradigma dominante de alfabetización informacional en el campo documental: “if information as commodity and” intellectual technology” become the driving forces in both the economy and the solution of societal problems, then it is conceivable that a new “information meta-professionals” could evolve in the postindustrial era” (Harris, Hannah, Harris, 1998, p. 88). Si retomamos la propuesta inicial de Zurkowski (1974) respecto de sujeto alfabetizado y cotejamos su contenido con el discurso informacional

que el mundo bibliotecario fue desarrollando en los años 80 veremos que se ajustan en un discurso que involucra:

- a) la concepción de la información en función de su valor de cambio,
- b) el protagonismo y centralidad de la tecnología informacional y
- c) la valoración de la habilidad por su dimensión operativa e instrumental, “para resolver problemas”, más allá de los escenarios específicamente educativos.

5.4.5.1. *The Final Report on Information Literacy* (ALA, 1989)

Tras contextualizar la emergencia del discurso y algunas aproximaciones al nuevo concepto desde diferentes ámbitos bibliotecarios principalmente, vamos a detenernos por su gran alcance en el *Final Report on Information Literacy* que la ALA publica en 1989. Es conveniente recordar los apartados anteriores en los que se ha expuesto el contexto de desarrollo del nuevo capitalismo así como la extensión de las políticas neoliberales con el gobierno de R. Reagan: no por casualidad, es el marco en el que se hace público el *Report* de la ALA. En dicho Informe confluyen el sentido economicista y operativo de la *Information literacy*, que inicialmente proyectara Zurkowski (1974), y las propuestas competenciales educativas y bibliotecarias que habían ido madurando en la década de los 80⁴⁹. La trascendencia del *Final Report* (ALA, 1989) reside no tanto en que construya un soporte teórico relevante para las nuevas prácticas discursivas, cuanto en que perfila un marco de interpretación que tendrá una gran influencia. El Informe describe el nuevo discurso como un conjunto de habilidades y delimita una de las definiciones de sujeto alfabetizado más difundidas en el mundo: “To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information” (ALA, 1989). Marco teórico que ahora analizaremos y del que se apropiará buena parte del universo bibliotecario, entre ellos, el ámbito español, ya en el siglo XXI, como tendremos ocasión de desarrollar.

⁴⁹Previamente a la publicación del *Final Report*, la sección escolar de la ALA, la *American Association of School Librarians*, había difundido, en 1988, un trabajo *Information Power*, elaborado conjuntamente con *The Association for Educational Communications and Technology*.

¿Qué perfiles define el Informe de la ALA? El *Final Report on Information Literacy* (1989) fija, a nuestro entender, un triple escenario de análisis y comprensión en el que se inserta la noción y la práctica educativa bibliotecaria. En un primer nivel se identifica la “sociedad o la era de la información” como el catalizador de las nuevas formulaciones bibliotecarias: en él se expone que la explosión informativa precisa del uso eficiente de tecnología electrónica para acceder y organizar una abundante masa de información (“Because we have been hit by a tidal wave of information”). Según el documento, mantenerse informado se muestra como una cuestión vital, tanto para el sujeto como para el conjunto social; tanto para el crecimiento económico como para la participación democrática (“Information literacy is a survival skill in the Information Age”). En estas asunciones pueden detectarse sin dificultad los ideales que configuraban el paradigma economicista e idealista de progreso teleológico, ideas que sustentaban el mito alfabetizador de la modernidad. En este sentido, y en coherencia con los presupuestos de las políticas neoliberales del periodo en que nace la noción *Information Literacy*, el Informe concluye llamando la atención sobre el valor de cambio de la mercancía información, que asocia a conocimiento, en el nuevo contexto social: “Now knowledge -not minerals or agricultural products or manufactured goods- is this country's most precious commodity, and people who are information literate - who know how to acquire knowledge and use it- are America's most valuable resources”. Como puede observarse, la ALA asume y proyecta el valor de cambio de la información y el conocimiento, identificados como nuevos elementos de producción de valor del capitalismo. Esta premisa implicaba, como hemos venido indicando, un nuevo rol para las bibliotecas como integrantes del sistema de distribución de información en un escenario de total mercado, como ya planteaba Zurkowski en 1974.

Si pasamos a una escala media, puede observarse que el *Final Report* (1989) sitúa y legitima la construcción discursiva en el contexto en que surge un nuevo modelo educativo (“new model of learning-learning”), algunas de cuyas características hemos tenido oportunidad de desarrollar y que redefine tanto los sujetos que intervienen en la relación enseñanza/aprendizaje como los procesos en que se sustenta. Como hemos avanzado, en este nuevo modelo el profesorado deviene en facilitador de experiencias de aprendizaje mientras el protagonismo se centra en el estudiantado. Se trata de un marco en el que el uso de recursos de información y tecnología adquiere un valor notable para resolver problemas y para desarrollar competencias, como “aprender a

aprender”. El aprendizaje, no obstante, plantea el Informe, no se circunscribe a ámbitos formales o educativos: se prolonga, en una suerte de pedagogización de la existencia, en formatos diversos y a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*). A estos objetivos dice servir el nuevo discurso, identificado como una competencia, habilidad o técnica.

Al doble contexto expuesto, se añadiría el ámbito bibliotecario que manifiesta una propuesta -un discurso positivista, “experto”, de carácter educativo competencial, muy en sintonía con los que se estaban catapultando en la institución universitaria- , dirigida y protagonizada por los profesionales del campo y sustentada en un conjunto de etapas de instrucción de corte muy mecanicista y tecnicista, (reconocer, identificar, localizar, evaluar y usar la información) y que, por tanto, podría tener un buen anclaje en la tradición positivista del campo documental. La propuesta en cuestión, sin un aparato o corpus teórico relevante, fija un triple marco, revisado con posterioridad⁵⁰, para desarrollar las diferentes concreciones de la noción dominante asociada a la nueva práctica discursiva y encauza las líneas de actuación futuras.

En primer lugar, la asunción del marco de la “nueva economía” neoliberal en el que se sitúa la gestión de la mercancía información y, por consiguiente, la ruptura de la biblioteca con la tradición bibliotecaria anterior, como sector del Estado social, que concibe el uso de la información como derecho y la biblioteca como institución que contribuye a construir la democracia. Como hemos visto, el viraje en la conceptualización y finalidad de la educación, es otro factor relevante que afecta al sentido de la biblioteca académica.

En segundo lugar, la proyección tecnológica, instrumental y operativa de la nueva alfabetización entendida como competencia, basada en el uso de recursos electrónicos y en el *networking*, asociada a resolver problemas (más que a problematizar) y a aprender a aprender; estos aspectos se encuentran en estrecha conexión con la orientación educativa hacia el saber hacer y las nuevas formas de gobernanza social enfocadas hacia la interiorización individual de las normas, hacia la construcción de un sujeto de rendimiento.

⁵⁰ Nos referimos al *Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* (1998).

Finalmente, la estructura del discurso como un discurso experto estandarizado y gerencialista (susceptible de reducirse a procesos cuantificables), en sintonía con las pautas que se estaba implantando en una universidad en la que se extiende la auditoría y la evaluación a diferentes ámbitos a través de las prácticas del *New Public Management*.

La propia biblioteca universitaria se estandarizará como organización y homologará sus funciones como cualquier factoría a partir de ideas como eficiencia, cálculo, predicción o control (Quinn, 2000). En este escenario generalizado, se insiste en el control y medición de los *outcomes*: “librarians need to be able to document the value added to student’s school achievement and career success after graduation” considera Brevik (1999, p. 273). Esta verdadera promotora del discurso insiste al personal bibliotecario en que el objetivo no es otro que vender el “éxito” del estudiante: “remember, we are not selling information literacy, we are selling student success” (Breivik, 2000, p. 9).

En definitiva, el Informe de la ALA, como cualquier discurso, al ser contextualizado históricamente aporta claves de comprensión. Como Seale ha observado, el marco neoliberal queda reflejado en el documento al usar claves específicas de su lógica operativa: la *information literacy* se asocia a nociones relacionadas con la economía, la competitividad o el progreso: *business needs, advancement, the economic environment, o our nation’s ability to compete internationally* (Seale, 2013, p. 48).

A partir de los años 90, con la extensión de las “economías basadas en el conocimiento” y la cada vez mayor inserción de la universidad en el mercado global educativo, se desarrollaron diversos patrones relativos al discurso que intentaban incorporar las claves del nuevo modelo educativo en el que pretendían insertarse. Entre los enunciados primeros más conocidos figuran las *Big 6 Skills* (Eisenberg, Berkowitz, 1990) y la propuesta informacional de C. Doyle (1994) que identifica 10 etapas en el proceso de consecución del sujeto alfabetizado. También es preciso mencionar los *7 Pillars* propuestos por *The Society of College National and University Libraries* (SCONUL, 1999). A principios de siglo, la ACRL (*Association of College and Research Libraries*) da a conocer los tan extendidos *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL, 2000). Por su parte, *El Council of Australian University Librarians* publica también sus *Information Literacy Standards* (CAUL, 2001).

Aunque con matices y ligeras diferencias, son enunciados que comparten un mismo marco de interpretación de la práctica y un desarrollo similar a partir de etapas. Todos

estas formulaciones pertenecen al modelo general, cuyos rasgos principales se han descrito, que concibe la alfabetización informacional como un conjunto de fases (*stages*), o como un “proceso de información” por el que, sin justificar cómo, se produce la “transformación” de la información en conocimiento; una perspectiva deudora de la psicología cognitiva y valorada como insuficiente para explicar la complejidad de construir saber (Marcum, 2002).

No obstante, a pesar de cierta uniformidad en diferentes materializaciones del discurso, en el campo documental hubo un debate sobre la presunta falta de acuerdo para confluir en una definición de *Information Literacy* (Owusu-Ansah, 2003). Así, se considera en el caso de Kuhlthau (1987) que se centra, más que en competencias, en concebir la práctica formativa como medio de aprendizaje: “information gathering and use are not linear processes addressing a single question, but rather complicated processes in which questions are continually changing and evolving as new information is collected and thought about” (Kuhlthau, 1987, p. 14); si bien es cierto que su visión del proceso no es tan mecanicista, la autora sigue contemplando la práctica como un conjunto de fases y la comprensión del marco del discurso no difiere. También se ha visto una proposición divergente en el caso de Bruce (1997), que describe la nueva alfabetización como un proceso de razonamiento en el que lo importante son las percepciones del sujeto en relación con el proceso informacional⁵¹. A nuestro entender, estamos ante matices o variaciones, que se encuentran, sustancialmente, en un mismo escenario interpretativo de las prácticas educativas; es decir, coincidimos con Owusu –Ansah, aunque no con su interpretación de la práctica discursiva, cuando afirma que se formulan “the same things in different way” (Owusu-Ansah 2005, p. 367). Véase a tal efecto el gráfico siguiente en el que se muestran algunas de las primeras formulaciones:

⁵¹ Si bien la óptica fenomenológica de C. Bruce respecto al discurso informacional difiere del mecanismo que caracteriza los modelos más estándar, el marco general de la práctica discursiva creemos que prevalece. La autora contempla siete facetas de la IL: como uso de tecnología; como localización de información; como ejecución de un proceso; como control de información; como construcción de conocimiento; como extensión de la información y como uso del conocimiento en diferentes contextos.

Etapas	C. Kulthau, 1987	Eisenberg, Berkowitz (Big Six Skills) 1990	C. Doyle, 1994	SCONUL, 1999	ACRL, 2000	CAUL, 2001
Recognize / Need	(1) initiating a research assignment (2) selecting a topic	1.- Task definition 2.- Information seeking strategies	An information literate person: 1.- recognizes that accurate and complete information is the basis for intelligent decision making 2.-recognizes the need for information 3.-formulates questions based on information needs 4.-identifies potential sources of information- 5.-develops successful search strategies	1. The ability to recognize a need for information. 2. The ability to distinguish ways in which the information 'gap' may be addressed	An information literate student: 1.-determines the nature and extent of the information needed.	An information literate student: 1.- recognizes the need for information and determines the nature and extent of the information needed
Access	(5) collecting information	3.- Location and access	6.-accesses sources of information including computer-based and other technologies	3. The ability to construct strategies for locating information. 4.- The ability to locate and access information	2.-accesses needed information effectively and efficiently.	2.- accesses needed information effectively and efficiently
Evaluate	3) exploring information (4) forming a focus	6.- Evaluation	7.-evaluates information	5. The ability to compare and evaluate information obtained from different sources	3.- evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system.	3.- evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into their knowledge base and value system
Use	(6) preparing to present	4.- Use of information 5.- Synthesis	8.- organizes information for practical application. 9.-integrates new information into an existing body of knowledge 10.-uses information in critical thinking and problem solving	6. The ability to organize, apply and communicate information to others in ways appropriate to the situation.	4.-uses information effectively to accomplish a specific purpose. 5.- understands many of the economic, legal, and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically and legally.	4.-classifies, stores, manipulates and redrafts information collected or generated. 5.-expands, reframes or creates new knowledge by integrating prior knowledge and new understandings individually or as a member of a group. 6.-understands cultural, economic, legal, and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically, legally and respectfully. 7.-recognizes that lifelong learning and participative citizenship requires information literacy

Fig. 12. Modelos de alfabetización informacional. Síntesis propia

Desde la perspectiva que adoptamos, la polémica sobre la falta de acuerdo respecto de los perfiles conceptuales del discurso informacional, se trataría de una “falsa” polémica. Es decir, las formulaciones que se interpretan desde el campo documental como

divergentes no entrañan cuestionar lo que consideramos el marco definidor de la práctica discursiva conocida como *Information Literacy*: la asunción de la dimensión economicista y tecnicista de la información; el contexto institucional y bibliotecario como un espacio mercantilizado; la práctica material educativa como competencia operativa e instrumental sujeta a cuantificación evaluativa y base para el aprendizaje permanente en la *sociedad de la información*. En resumen, desde nuestro punto de vista, nos encontramos con un marco teórico común, un discurso que identificamos como hegemónico, sobre el que pueden existir matices en las diferentes definiciones o materializaciones que se manejan, pero no distintas propuestas discursivas dentro de la concepción principal o más extendida, centrada en el proceso *recognize access, evaluate, use*, y en su consideración positivista. Todo lo cual no obsta para que, efectivamente, existan, desde el principio de erección de lo que se convertirá en una noción dominante, propuestas que lo cuestionan desde diferentes perspectivas (Tewell, 2015).

5.4.6. Hacia la institucionalización de la *Information Literacy*.

El Informe de la ALA (1989) concluía con una serie de recomendaciones, seis en total, que en mayor o menor medida, fueron desarrollándose en las décadas siguientes. Una de ellas llamaba a la responsabilidad de instancias gubernamentales educativas para poner los medios adecuados de cara a desarrollar las prácticas educativas relativas a discurso informacional. La inclusión de las prácticas informacionales en la educación era una cuestión que estaba en la agenda del campo documental profesional (ACRL, 2000, p. 4-5) propiciada por los cambios del curriculum en el nuevo modelo educativo y el *resource-based learning* reconoce : “instead of teacher directed instruction, experience-based learning must become the norm in our schools. Information literacy is not concerned with the restructuring process in itself; however the new experience-based curricular design is of central importance in information literacy” (Doyle, 1994 p. 34). Diferentes informes y líneas de acción, como el Informe *What Work Requires of Schools* (SCANS, 1991), tuvieron trascendencia en relación con las nuevas políticas educativas y sirvieron de soporte discursivo para generar un sustrato de difusión y desarrollo de las competencias informacionales: “there is a very close relationship between the full definition of information literacy and the recommendations of the SCANS Report. This congruency provides a powerful argument for advancing the

concept of information literacy” reconoce de nuevo Doyle (1994, p. 20). Estas consideraciones se encuentran tanto en la literatura relativa a bibliotecas escolares (Kuhlthau (1987, p. 18) como en las propuestas de las académicas que en los años 80 se hacían eco de las políticas de *management*, en constante crecimiento, como una oportunidad, como un elemento favorable para la extensión del discurso informacional: “yet it is likely that integration of library based learning into campus curricula will only take place when testing and credit giving procedures change....then the need for students to develop into sophisticated library users or effective information consumers would be essential” (Gee, Breivik, 1987, p. 13).

Desde el momento en el que la nueva alfabetización se idea para que se inserte en procesos de aprendizaje deja de ser un asunto exclusivamente bibliotecario de modo que pueda implicarse a toda la institución educativa. Se proyecta, por tanto, un rol específico educativo para la biblioteca que, como se ha avanzado, surge con ciertas insuficiencias (falta de concreción curricular de la alfabetización informacional, carencia de autonomía del bibliotecario y fuerte dependencia tecnológica, principalmente). En este sentido, y en documentación diversa, incluyendo los propios estándares, se hará especial hincapié en la (necesaria) colaboración -entre personal docente, técnicos, administradores- con el personal bibliotecario para poder llevar las prácticas formativas a cabo. Aspecto éste último que se convertirá en verdadero *leit motiv* reflejado en la literatura especializada⁵². El proyecto bibliotecario, por tanto, suponía legitimar un discurso como una formación flexible y transversal y, por consiguiente, promocionar a los profesionales que pudieran impartirla, en un contexto de políticas educativas en que se cuestionaba cualquier actividad educativa, bibliotecaria o no, que no se mostrara eficiente, rentable o útil (O’Connor, 2006).

5.4.7. Construcción de consenso.

Como se ha explicado, en época posmoderna adquieren gran relevancia las formas de gobierno a partir de la construcción de *consensos*. Hemos podido comprobar este punto

⁵² En el caso de la ACRL, por ejemplo, cuya producción de pautas, recomendaciones, etc., es muy abundante a partir de la publicación de los estándares, es recurrente el tema de la colaboración para el desarrollo de las prácticas educativas bibliotecarias (ACRL, 2000, p.6; ACRL, 2001, p.3; ACRL, 2003, p.2; ACRL, 2007, p. 5). También, SCONUL, 1999, p. 2; REBIUN, 2008, p. 5; CAUL, 2001).

en la actuación de las agencias e instituciones que han promocionado la orientación competencial en los sistemas educativos. De la misma forma, en el caso que nos ocupa, a partir de los años 90 puede afirmarse que las prácticas asociadas al discurso informacional se difunden y se acrecienta su presencia en la sociedad y en la educación. El proceso de divulgación y legitimación del discurso se realizó a través de la actividad de instituciones y agencias de alto poder simbólico; además, no hay que olvidar las prácticas específicas educativas que activamente desarrollaron las bibliotecas a partir de diferentes estándares.

Entre las instituciones que surgen para promocionar el nuevo discurso (otra de las recomendaciones explícitas del *Final Report* de 1989), habría que destacar la creación en los EEUU del *National Forum on Information Literacy* (1989) cuya composición y representación creció exponencialmente en apenas una década, al tiempo que aumentó su radio de acción a, prácticamente, todo el mundo. También habría que mencionar igualmente *The Institute for Information Literacy*, de 1998. Este fenómeno expansivo da idea del interés de diferentes agencias, organizaciones y Estados en la difusión y fomento de unas prácticas discursivas fuertemente entrelazadas con la realidad material, productiva y social de las “economías basadas en el conocimiento”. La propia ALA reconocía esta progresión de la actividad del NFIL, así como el interés de diferentes instancias en su promulgación, una década más tarde, en el *Progress Report*: “from a beginning membership of less than a dozen to a current membership of over 65 national organizations that represent business, government and education” (ALA, 1998)⁵³. Como verdadera agencia de poder simbólico el NFIL tenía y tiene por objeto sustentar, difundir y legitimar la práctica discursiva más allá de las fronteras nacionales. El *National Forum on Information Literacy* tuvo en papel relevante en dos Encuentros Mundiales sobre este tema. El primero tuvo lugar en Praga, en 2003, organizado en colaboración con la UNESCO y la *National Commission on Libraries and Information Science*, que dio lugar a la que se conoce como Declaración de Praga. El segundo, en 2005, se desarrolló en Egipto y fue resultado de la cooperación entre la IFLA y la UNESCO. Este último tuvo como efecto la Declaración de Alejandría. Las manifestaciones sobre la alfabetización han significado un espaldarazo para la difusión

⁵³ En la actualidad, según información de su sitio web, el NFIL consta de 93 miembros más otras organizaciones nacionales e internacionales.

del discurso informacional en todo el mundo y se han convertido en referentes para fundamentar prácticas materiales⁵⁴. Desde nuestra consideración, el contenido de las declaraciones citadas puede adscribirse al paradigma economicista, al que se ha aludido, al asignar una relación lineal entre, en este caso, alfabetización informacional y desarrollo social y económico, para todos los individuos, dentro de cada país y a escala mundial. Apuntamos alguno de sus enunciados a modo de ejemplo:

La creación de una *Sociedad de la información* es clave para el desarrollo social, cultural y económico de las naciones, comunidades, instituciones e individuos a partir del siglo XXI...La AI [alfabetización informacional], juntamente con el acceso a la información y al uso eficaz de las tecnologías de la información y de la comunicación, juega un papel fundamental en la reducción de desigualdades entre las personas y los países (Declaración de Praga, 2003).

La Alfabetización informacional yace en el centro del aprendizaje de por vida...El aprendizaje de por vida le permite a los individuos, comunidades y naciones alcanzar sus metas y obtener ventajas de las oportunidades emergentes en el cambiante ambiente global para compartir beneficios. Los ayuda, personal e institucionalmente a enfrentar los retos tecnológicos, económicos y sociales para compensar las desventajas y mejorar el bienestar de todos (Declaración de Alejandría, 2005).

Por lo demás, en los enunciados declarativos podrán encontrarse una serie de *topoi* o argumentaciones que ya resultan familiares dentro de la racionalidad economicista: la consideración de la *information literacy* como relevante para dar respuesta a los *retos* de la *sociedad de la información*, el aprendizaje permanente de los sujetos, como elemento clave a escala personal y social, etc. La IFLA, además, creará una Sección específica relativa a *Information Literacy* a partir de 2003. Por su parte, la poderosa *American Library Association* contribuía a consolidar al discurso informacional a finales de la centuria pasada a partir de la tecnología que lo sustentaba: en el *Progress Report* (ALA, 1998) y dentro de las corrientes desarrollistas y tecnodeterministas modernas, atribuía a la tecnología informacional la capacidad de equilibrar las desigualdades sociales: “many believed that finally technology would lessen the gap between the haves and have-nots because greater access to more information for all young people would ultimately eliminate educational inequalities”. Desde esta óptica, el acceso a la tecnología y el uso de la información producen efectos beneficiosos a escala económica y social (“would produce a stronger, more stable economy and a more cohesive society”).

⁵⁴ Por ejemplo, las citadas declaraciones se tomaron como base en el Encuentro de Toledo, en España (2006).

En esta misma línea de pensamiento, *The Global Knowledge Partnership* es otro importante grupo al que se reconoce una significativa importancia como promotor del discurso al sostener que el uso efectivo de la información y el conocimiento son fundamentales para el crecimiento económico (Breivik, 2000, p. 6). El partenariado actúa a través de programas, como el famoso *Information and Communication Technologies for Development* (ICT4D). Esta importante agencia formada, entre otras entidades, por el Banco Mundial, compañías relevantes de computación y telecomunicaciones y apoyada por las Cumbres Mundiales de la *Sociedad de la información*, tiene como objetivo promover en todo el mundo la extensión y uso de la tecnología informacional bajo el supuesto de que es garantía de desarrollo económico y social⁵⁵.

La proyección del discurso informacional⁵⁶ tendrá un hito importante que redundará en su difusión a partir de la construcción de un sitio virtual (infolit.org) por parte *The Eric Clearinghouse on Information and Technology* en los años 90. Por otra parte, la base de datos más importante de Norteamérica sobre temas educativos (Eric), dependiente del Departamento de Educación, identificaba como descriptor el sintagma *Information Literacy* en 1992, dando carta de naturaleza documental a una práctica discursiva en ciernes al tiempo que difundía buena parte de documentos que fueron relevantes en el proceso de construcción del discurso informacional en Norteamérica.

Es de destacar que, además de Norteamérica y el Reino Unido, algunos de los países donde primero emergen las propuestas informacionales son aquéllos que se muestran proclives a la desregulación del mercado educativo que proponen las políticas neoliberales, a partir del marco generado por la OMC, como es el caso de Australia y N. Zelanda (Sousa Santos, 2005); es éste un aspecto que pone en evidencia la estrecha

⁵⁵ El reconocimiento del papel relevante del *Global Knowledge Partnership* para la difusión y el apoyo al discurso informacional, revela, de nuevo, la estrecha relación entre economía / tecnología / información y muestra la connivencia del mundo bibliotecario con el discurso de la *sociedad de la información*.

⁵⁶ Sin duda, el surgimiento de publicaciones periódicas relativas a *Information Literacy* es un síntoma de la extensión del fenómeno educativo bibliotecario que impulsa las propuestas bibliotecarias y contribuye a fortalecer el discurso al generar un corpus de producción literaria. Esto ocurrirá ya bien entrado el siglo XXI.

conexión entre el discurso educativo bibliotecario y el modelo educativo resultado de los ajustes económicos y políticos⁵⁷.

Por lo que respecta al Reino Unido, el Informe Dearing, 1997, constituye el punto de partida para llamar la atención sobre la necesidad de introducir nuevas pautas en la educación, como la de adoptar la aproximación competencial en los curricula. En dicho Informe, entre otras competencias que se presentan como necesarias en la nueva sociedad, se identificaba la relativa a gestión de información. Las propuestas británicas en relación con la nueva alfabetización se centran específicamente en la educación superior y ya precisan que la función de la *Information Literacy*, y por tanto del mundo bibliotecario, es la de garantizar el acceso a la información de calidad y promocionar el uso ético de la información en un momento en que la expansión tecnológica, y por tanto, el aumento de información, se habían acentuado. En el caso de las bibliotecas australianas, CAUL (2001), admiten sin ambages, en la primera edición de sus normas, que toman como base los estándares de la ACRL (2000). Por supuesto, las bases argumentativas son similares: la explosión informativa y la facilidad de acceso abren situaciones nuevas en las que es preciso, afirman, enseñar a filtrar y usar legalmente la información.

Hemos visto que las mutaciones en el modelo de producción, fuertemente influenciado por la tecnología, y cada vez más globalizado por las políticas económicas conservadoras, y reforma universitaria, son fenómenos que hay que tener en cuenta para aquilatar la génesis y formación del discurso informacional. Los fenómenos que identificamos como condicionantes del surgimiento del discurso tienen un alcance mundial, lo que podría explicar la coincidencia de perspectivas en diferentes latitudes y la construcción de un consenso sobre la necesidad de la nueva alfabetización en el planeta, así como su rápida extensión. A partir de estas consideraciones, también puede inferirse que el discurso sobre un nuevo individuo que usa de forma eficiente tecnología e información para resolver problemas y que aprende de forma permanente, no sólo era de interés para el medio bibliotecario o educativo: el mundo productivo venía manifestando la necesidad de un *capital humano* con aptitudes y actitudes específicas cuyas características confluyen, sustancialmente, en el posmoderno sujeto *literate*.

⁵⁷ De la misma forma, en España, el discurso informacional emerge con la puesta en marcha de lo que se conoce como Proceso de Bolonia.

5.5. Hacia una definición del discurso informacional

Para hacer referencia al discurso informacional se irán generando diferentes significantes y, en su caso, traducciones de los mismos. Un análisis de los términos y campos de conocimiento que se usan para hacer referencia a la específica formación bibliotecaria, surgida de las mutaciones del capitalismo informacional, da como resultado una constelación de voces en las que se encuentran presentes vocablos que pertenecen a campos de conocimiento diversos: el mundo de la producción (*skills*), el medio cultural y educativo (*literacy*), el bibliotecario (*library*) o el campo electrónico (*internet, digital, information, computer, technological*) aparecen como más significativos⁵⁸. El área computacional ira ganando gran influencia en la conceptualización de la nueva alfabetización, de forma que, bajo el paraguas de las *new literacies*, surgen un conjunto de términos de clara raigambre tecnológica, una idea, por otra parte, siempre presente en el discurso de la *information literacy*. Las locuciones que más se utilizarán para referirse a la nueva formación bibliotecaria nos informan de ascendientes y equilibrios de fuerzas, así como de las coordenadas históricas en que se manifiestan⁵⁹. A modo de resumen, podría decirse que, además de la forma más extendida, *information literacy*, habría que tener en cuenta otros sintagmas muy utilizados que se refieren al discurso informacional, como: *library skills, information skills, technological literacy, internet literacy, computer literacy* o *digital literacy* (Pinto, Cordón, Gómez, 2010).

Siendo conscientes de la multiplicidad de vocablos para designarlo, entendemos, no obstante, que, con diferentes matices, el contenido de los significantes aludidos tienen cabida en el concepto *discurso informacional*. Aunque procedemos a centrarnos en la parte semiótica, es conveniente recordar que el discurso no puede restringirse a mero enunciado: tiene que ver con cómo esas significaciones propuestas por agentes sociales específicos funcionan como un dispositivo que promueve o facilita unas condiciones para que se desarrollen unas prácticas y no otras; en cómo se construye un corpus de

⁵⁸ Por ejemplo, el thesaurus de la base de datos ERIC (*Educational Resources Information Center*) relaciona *Information Literacy* con términos como: *technological literacy, information skills, users (information), computer literacy, library instruction, information seeking, search strategies, access to information, library skills*, etc.

⁵⁹ Efectivamente, las tendencias en la segunda década del siglo XXI parecen indicar un fuerte protagonismo del componente tecnológico y operativo del discurso, preferencias que se manifiestan en términos como *digcom* [digital competencias].

conocimiento en torno a dichas prácticas o se promocionan grupos o sujetos concretos; también tiene que ver el discurso con el tipo de curricula en que se contextualizan en la institución académica o con el tipo de valores y subjetividades que promueve.

La nueva alfabetización ideada por el medio bibliotecario se presenta como una práctica discursiva acorde con un modelo educativo de corte competencial en el marco del capitalismo académico, por un lado. Por otro, persigue proyectarse como una noción relevante para la *sociedad de la información* en su conjunto, toda vez que se configura como una competencia de apoyo para adquirir otras. La *Information literacy* se constituye también como un discurso experto, *managerial*, de carácter profesional bibliotecario, fuertemente apoyado en la tecnología electrónica. Su emergencia es indisociable del *status* de inestabilidad que caracteriza las instituciones culturales en el capitalismo contemporáneo y su necesidad de legitimación. Este salto implica rupturas muy significativas con la concepción de la biblioteca como base de democracia.

Estas relaciones con el contexto histórico y educativo implican que, a nuestro entender, no pueda explicarse el nacimiento, el sentido o la dimensión del discurso informacional contemplando únicamente el contexto bibliotecario. El marco político, social y económico en el que surge el discurso *Information literacy* es el de un capitalismo reinventado (o, si se prefiere, la *sociedad de la información*) así como de la extensión de una nueva neoburocracia: este contexto de racionalidad económica, de lógica efficientista y de desarrollo de nuevas formas de gobierno de los sujetos, es el que estimamos hay que tener en cuenta para comprender las claves de inteligibilidad del discurso que analizamos. Por otra parte, nuestra tesis es que, como construcción de significados, el discurso sobre la alfabetización posmoderna comparte contenidos con nociones que hemos analizado y caracterizado como hegemónicas, lo que explicaría la difusión, extensión y apoyo que ha tenido y tiene el modelo informacional dominante.

Nosotros nos hemos detenido en algunas narrativas esenciales, trasunto de relaciones económicas y sociales, materializadas en una constelación de descriptores asociadas a cada uno de ellas, y su relación dialéctica con las prácticas y discursos que se adoptan tanto en la universidad como en el medio bibliotecario. Las conexiones comunes entre discursos dominantes /sistemas académicos / medio bibliotecario, se establecen a partir de los siguientes descriptores clave: *competencia*, *aprendizaje (lifelong learning, e-learning*, principalmente), *tecnología y evaluación*. En este juego de relaciones, el

discurso informacional puede perfilarse a partir de los siguientes conceptos y líneas argumentales:

a) en primer lugar, la construcción de la alfabetización posmoderna se perfila como una *competencia*, más que como *literacy*, de tipo transversal (a niveles educativos, áreas de conocimiento o situación en los curricula) es decir, como un saber operativo e instrumental, que es propuesto como base para la adquisición de otros. Este punto de partida resulta estratégicamente útil para el mundo bibliotecario pero endeble debido, como se ha visto, al cuestionamiento ontológico y pedagógico de las competencias en general y de las denominadas competencias transversales en particular: puesto que carecen de fundamentos conceptuales que puedan adscribirse a un campo de conocimiento, difícilmente, se arguye, pueden movilizar la inteligencia y la acción reflexiva de un individuo que apenas conoce y comprende (Hirtt, 2009a).

Esta debilidad conceptual nos remite a la necesidad de buscar respuestas: ¿por qué y para qué la educación basada en competencias? ¿Por qué conformar un sujeto con habilidades en el uso y gestión de información, tanto en el medio educativo como en la sociedad? La búsqueda de explicaciones nos ha llevado a considerar clave el contexto histórico: una coyuntura en que emergen políticas económicas y educativas que coadyuvan a modificar el marco curricular en los sistemas educativos, proponiendo instituciones que se reconceptualizan, eminentemente, en función de una racionalidad eficiente con objeto de dar respuesta a las necesidades de las *economías basadas en el conocimiento*; para ello, además de otras medidas, aquéllos adoptan modelos didácticos basados en competencias, entre las que destaca la gestión de información. Tal y como hemos visto, el capitalismo contemporáneo hace del uso, manejo, comunicación, compartición, etc., de datos (*el free flow of information*) una de las claves de su desarrollo. Porque, como mantiene Han: “en el modo actual de producción inmaterial, más información y comunicación significan más productividad, aceleración y crecimiento” (Han, 2014a, p. 22). Por otra parte, el nuevo discurso alfabetizador gira alrededor de un concepto de *información* muy cosificado, muy tecnificado y con una marcada impronta mercantil. Susceptible, por tanto, de encajar en contextos de racionalidad eficiente. Son aspectos inseparables de la concepción neoliberal de sociedad como espacio no sólo de transacciones sino, también, de formación de *consumidores* a partir del uso y comunicación de datos que posibilita a los agentes interactuar, elegir. En este escenario, puede inferirse que tanto la formación

competencial, en términos generales, como la habilidad informacional, específicamente, se muestran congruente con el modelo de producción.

b) en segundo lugar, cabe resaltar la relación de la *Information literacy* con la adquisición de *aprendizajes*: aprender a aprender, aprendizaje permanente, aprendizaje a partir de programas electrónicos y aprendizaje basado en recursos, principalmente. Este aspecto del discurso liga tácticamente la práctica discursiva informacional a las tendencias de enseñanza / aprendizaje imperantes, que rompen los campos disciplinares y los roles docentes, pero, al mismo tiempo, la subordina a la búsqueda de operatividad y al uso intensivo de la tecnología. Por otra parte, el enfoque de la práctica educativa bibliotecaria en el uso y gestión de plataformas y recursos, a partir de una noción muy técnica del concepto *información*, con escasas conexiones con significados, como sabemos, plantea serias dudas sobre la relación con procesos de construcción de conocimiento. No hay evidencias, por otra parte, de que del uso, filtrado y gestión de información, es decir de la actividad educativa informacional, se derive, necesariamente, la inferencia de significados e ideas por parte de los sujetos. Máxime contextualizando la práctica bibliotecaria en insituciones educativas progresivamente tecnologizados, en las que los curricula se vacían de contenidos y los objetivos y resultados de todo el proceso educativo se encuentran identificados y estandarizados.

Pero, ¿qué contenido se da al concepto *aprender* en este marco? A juzgar por la estructura renovada del currículum que gira, como hemos visto, alrededor del *Know how*, el estudiantado debe adquirir un conjunto de habilidades de carácter muy básico, capacidades personales y de interrelación social así como habilidades que tienen que ver con la tecnología informacional. Como hemos analizado, se trata de competencias consideradas *clave* en el modelo de producción contemporáneo, que exalta la necesidad de un sujeto que debe *aprender a aprender*: quiere decir, por tanto, que el estudiante adquiere saberes desechables si debe ponerlos al día de forma constante. Puede considerarse que el denominado *aprendizaje permanente*, en las coordenadas del capitalismo académico en que nos hallamos, se centra en el desarrollo de habilidades susceptibles de mantener al sujeto en el mercado de trabajo: subraya la necesidad de un individuo *informado* (atado a procesos permanentes de reciclaje informativo, ya que *información* y programas se ven sometidos a ciclos de obsolescencia) menos un sujeto

de conocimiento que pueda servirse de él como palanca de inteligibilidad del mundo⁶⁰. Puede observarse que la íntima conexión del discurso informacional con los conceptos de aprendizaje que se desarrollan en el marco de racionalidad eficiente condiciona la aprehensión de un concepto de conocimiento utilitarista (*resolver problemas*) más que especulativo o cuestionador. El sujeto “que aprende”, aunque retóricamente se inserta en pedagogías constructivistas, se encauza, de facto, hacia didácticas por objetivos dirigidas a la obtención de resultados.

Hemos puesto de manifiesto que la relación entre discurso informacional y poder no se limita a su sintonía con las estructuras de producción: de nuevo, su contextualización histórica nos permite también asociar su emergencia a las nuevas formas de subjetivación que se despliegan desde el último cuarto del siglo pasado relacionadas con la interiorización de la disciplina por parte de los sujetos, procesos que aquéllos viven como actos y expresión de su propia libertad. Aprender a aprender, fundamento de la nueva alfabetización, forma parte de las formas de (auto)disciplina del individuo posmoderno a quien el gobierno neoliberal responsabiliza de sus éxitos o fracasos.

c) una tercera línea argumental a reseñar del contenido del discurso informacional es la dimensión *tecnológica*: tanto en la *Information literacy* como en el resto de prácticas educativas y académicas, la tecnología electrónica se ha ido convirtiendo en un componente de presencia notable en las instituciones educativas del capitalismo finisecular que potencia y proyecta la competitividad mundial de aquéllas. Esta vinculación permite disfrutar de cierto *status* al discurso informacional pero, al mismo tiempo, lo coloca en un precario equilibrio a la hora de disociar espacios de saber, o áreas de conocimiento, sobre las que reclamar su jurisdicción. Implica, además, en la forma de entender y desarrollar prácticas materiales, dependencia de grandes oligopolios de información con capacidad de difusión y promoción en el sistema mundo; la información que producen las grandes empresas es la que se utiliza de forma principal en las prácticas materiales bibliotecarias del mundo occidental (marginando epistemologías, saberes, lenguas, intereses, etc., que no tienen la misma capacidad y poder de proyección); de la misma forma, el uso masivo y estándar de los productos de

⁶⁰ Como mantiene Han desde análisis filosóficos: “Un aumento de información y comunicación no *esclarece* por sí el mundo...la masa de información no engendra ninguna *verdad*. Cuanta más información se pone en marcha, tanto más intrincado se hace el mundo. La hiperinformación y la hipercomunicación no inyectan ninguna luz en la oscuridad” (Han, 2013, p. 79-80).

información con más capacidad de promocionarse en la universidad está coadyuvando a homogeneizar las perspectivas sobre la docencia el conocimiento o la investigación, en detrimento de la “ecología de los saberes” (Sousa Santos, 2010).

Por otro lado, la dependendencia tecnológica del discurso informacional individualiza de facto el proceso y las prácticas educativas que se derivan hacia el (auto) aprendizaje en redes y la posibilidad de estandarizar y homologar la praxis. Estos aspectos podrían contribuir a cortocircuitar el tradicional papel intermediador de la biblioteca: como ocurre en otros ámbitos (por ejemplo, en el mundo de la publicación) podría estrecharse la relación productor /usuario final, de forma que la biblioteca, y su personal, podría devenir prescindible si su papel se reduce a mero intermediario técnico (entre los productos tecnológicos de los grandes oligopolios informativos y los usuarios), sin otras aportaciones de relevancia en las prácticas que lleva a cabo⁶¹.

d) finalmente, la alfabetización posmoderna propuesta por el medio bibliotecario se configura como un *saber experto* para poder encajar en el contexto de racionalidad del *management*, es decir, en la cultura de la auditoría y la *evaluación*⁶². Por esta razón, afirma Breivik: “That’s why things like ACRL standards are really important, because it’s giving tools to librarians to be able to respond to the need for assessment” (Breivik, 2000, p. 8). La ACRL se sitúa en una posición similar a la hora de promocionar los estándares porque procedimentar la medición y la evaluación le parece útil tanto para evaluar al estudiante como para valorar la institución; de forma que la *Information Literacy* “would improve learning and enhance the institution’s effectiveness” (ACRL, 2000, p. 6). La posibilidad de un ejercicio pedagógico de valoración de la actividad bibliotecaria se reconduce hacia su instrumentalización (en función de su contribución al éxito de sus clientes o en la *performance* institucional), asociándose a las tecnologías

⁶¹ La fuerte dependencia de la tecnología electrónica podría trocarse en una verdadera amenaza tanto para la tarea docente universitaria que conocemos (basada en la transmisión) como para el quehacer bibliotecario. La incidencia del modelo educativo actual basado en *aprendizajes* sustentado en el uso de recursos en línea (*eLearning*, MOOCS, *Second Life*), podría implicar la sustitución de la actividad especializada, desarrollada por parte de personal docente o bibliotecario cualificado, por la mera gestión de “paquetes de información”, para cuyo cometido no se precisaría una plantilla especialmente preparada. Las investigaciones sobre la incidencia de las tecnologías en el mercado de trabajo así podrían indicarlo (véase, Krugman, 2011).

⁶² Las diferentes materializaciones y normas relativas a *Information Literacy* van a especificar estándares, indicadores y resultados (*outcomes*) así como a insistir en su medición (Doyle, 1994; SCONUL, 1999; ACRL, 2000; CAUL, 2001; CRUE TIC/REBIUN, 2009).

de producción y control de nuevo *management* empresarial que se extienden por el ámbito universitario.

Que la evaluación se constituya en un elemento clave de la alfabetización, posiciona a las prácticas educativas en la esfera de la productividad, de la racionalidad instrumental y de control del sujeto de rendimiento posmoderno. El discurso informacional es indisociable de prácticas materiales ligadas a la eficiencia, al logro de resultados medibles (tanto de organizaciones como de personas) en sintonía con la cultura de la evaluación. Del mismo modo, el dispositivo informacional así entendido genera condiciones de comprensión y producción de aquel conocimiento que considera “legítimo”: que no es otro que el que puede revalidar la racionalidad instrumental que permite a los grupos sociales que lo promocionan justificar las posiciones de jerarquía dentro de la institución o dentro de la organización bibliotecaria⁶³. La tecnología de la gestión empresarial no es una cuestión tangencial: funcionaría como un *régimen de verdad*, marco de inteligibilidad y desarrollo del discurso informacional, revalidando al propio discurso, una institución y unos servicios obligados a legitimarse mediante la cuantificación de sus *outputs*. El conjunto de consideraciones expuestas a partir de los núcleos conceptuales que la conforman, nos permiten aprehender la propuesta de alfabetización posmoderna, promocionada, entre otras instancias, por el medio bibliotecario, en un entramado complejo de relaciones con el medio productivo, o diferentes esferas de poder, para cuya comprensión nos hemos servido de la categoría “modo de educación” (Cuesta, 2005). El concepto, como se ha indicado, pone en relación: medio productivo, conocimiento y poder. Las interrelaciones entre mundo de la producción, relaciones de poder en el marco de globalización neoliberal, procesos de producción y apropiación de conocimiento, se evidencian en esta figura:

⁶³ Para evidenciar este aspecto podría ser de interés relacionar el contenido y los objetos de interés de la producción literaria bibliotecaria desde el último cuarto del siglo pasado con la difusión y apropiación en la universidad y en sus bibliotecas de prácticas discursivas como el *New Public Management*.

Capitalismo cognitivo	A	B	C	D	Racionalidad económica Gubernamentalidad neoliberal: sujeto de rendimiento
	Discursos hegemónicos	Constelación de descriptores	Sistemas Educativos	Campo Biblioteconomía y Documentación (discurso informacional)	
	<i>Economía basadas en el conocimiento</i>	Mercado Innovación Competitividad <i>Competencias</i> Crecimiento Transferencia Capital humano Emprendimiento Adaptación Flexibilidad Empleabilidad <i>Aprendizajes</i>	Aprendizajes Competencias (<i>know how</i>) Pedagogía objetivos <i>Problem-based learning</i> Nuevos roles docentes (<i>facilitadores</i>)	Alfabetización informacional = <i>competencia</i> transversal <i>Learning- learning</i> <i>Lifelong learning</i> <i>E-learning</i>	
	Sociedad de la información <i>[Era de la información]</i>	Tecnología informacional Información / Exceso información <i>Lifelong learning</i> <i>E-learning</i>	Tecnología <i>Blended learning</i> <i>E-learning</i> <i>Learning to learn</i> <i>Lifelong learning</i>	Tic <i>Resource-based-learning</i> <i>E-learning</i>	
	New Public Management <i>[Gestión de calidad]</i>	Eficiencientismo / Positivismo Estándares Resultados Evaluación <i>Benchmarking</i>	Eficiencia Estándares Resultados Evaluación <i>Benchmarking</i>	Information Literacy = <i>saber experto</i> Estándares Resultados Evaluación <i>Benchmarking</i>	

Fig. 13. Discursos hegemónicos y alfabetización informacional. Elaboración propia.

Por una parte, el contexto del capitalismo cognitivo (lateral izquierda), así como narrativas hegemónicas que lo sustentan y legitiman concretadas en una constelación de conceptos clave; en segundo lugar, formas de disciplina, poder y subjetivación contemporáneos (lateral derecha). Ambos flancos enmarcan el cuadro que nos permite comprender los sistemas de producción / transmisión de conocimiento. Hemos plasmado esta interrelación en la tabla estructurada a partir de los ejes: A) discursos dominantes; B) descriptores relevantes asociados a dichas narrativas ; C) conceptos recontextualizados en el medio educativo ; D) nociones apropiadas por el campo bibliotecario⁶⁴. A partir de los conceptos que el medio educativo y bibliotecario adapta y hace suyos, así como de las prácticas y las relaciones que implican, puede inferirse la colonización discursiva y social de las esferas de la producción y del poder en espacios educativos y bibliotecarios.

⁶⁴ Los descriptores recontextualizados en el ámbito educativo y bibliotecario se muestran en otro color; se han mantenido los términos en inglés (en cursiva) por su uso generalizado tanto en documentos como en instituciones.

Convendría retomar los interrogantes que formulamos anteriormente en relación con cómo se conceptualiza el discurso informacional así como que práctica material y social propone en realidad. Así, nos preguntábamos la pertinencia de indagar por qué agentes, y desde dónde, definen el sujeto susceptible de devenir alfabetizado a través del uso eficiente de la tecnología informacional. También nos pareció importante calibrar en qué tipo de contexto educativo, o en qué curricula, se enmarca la nueva práctica discursiva, puesto que, en sí misma, como hemos visto, carece de autonomía. Teniendo en cuenta que estamos refiriéndonos a relaciones de enseñanza/aprendizaje, o sea, vínculos conflictivos, creemos que es preciso preguntarse por los nexos que se establecen a partir de la conceptualización y el desarrollo de la *alfabetización informacional*. Por consiguiente, cabe preguntarse por qué conocimientos o qué subjetividades se promocionan con esta actividad, o si la práctica educativa fomenta la capacidad de los sujetos para reflexionar y situarse frente a la nueva alfabetización o frente a la realidad en general.

A modo de síntesis, puede apuntarse que los agentes que detectan el nuevo *analfabeto* surgen del medio de la producción, desde la industria tecnológica de los años 70 del siglo pasado, es decir, aquella que dará soporte al capitalismo informacional. En la década de los años 80, cuando el sistema de producción busca salidas a la crisis, se proyectan una serie de medidas y propuestas que incluirán, entre ellas, la ideación de un sujeto con competencias en el uso y gestión de la información porque, hipotéticamente, constituyen la base de prosperidad económica y bienestar social. Como hemos visto, la importante presión de instancias económicas (supranacionales y dentro de los Estados nación) a través de estrategias discursivas de diferente índole, va más allá de aportar recomendaciones, de forma que sus prioridades sobre las habilidades de la fuerza de trabajo se han materializado de forma evidente en unos curricula encauzados al *saber hacer*, extendiendo una cierta estandarización a lo largo del planeta (Borg, Engemann, 2005, p. 213-214; Hirtt, 2001). Por consiguiente, la estructura curricular se renueva, más que debido a requerimientos pedagógicos, en función del medio productivo, promocionando formas de hacer más que fomentando la reflexividad y la crítica.

También hemos comprobado que entre las competencias *clave* de la fuerza de trabajo, bien de forma implícita, bien de forma clara, se definen aquellas que pueden asociarse con bastante evidencia al contenido que hemos identificado con el concepto *information literacy*. Además, la nueva alfabetización es deudora del medio productivo, también,

por su relación con otras competencias deseables en el capitalismo tardío, como el aprendizaje permanente o la capacidad de aprender a aprender, intrínsecamente relacionadas con la posibilidad de que los individuos puedan mantenerse en el mercado de trabajo. No puede perderse de vista que los cambios aludidos forman parte de una coyuntura en la que se produce la transformación de los Estados de bienestar, que se desvinculan jurídicamente de la obligatoriedad de establecer cualquier protección social frente a la lógica de beneficio del capitalismo. Teniendo en cuenta estos aspectos, hasta cierto punto, los individuos, ahora enmarcados en relaciones contractuales, es decir, definidos como *clientes* o consumidores, tienen escasa capacidad de elección. *Aprender a lo largo de la vida* puede interpretarse como una forma de autocontrol de los sujetos, toda vez que éstos deben responsabilizarse de mantener un capital formativo susceptible de encajar en marcos sociales y laborales cada vez más desregulados. En este sentido, resulta evidente que competencias como las informacionales contribuyen a construir ese *homo oeconomicus*⁶⁵. En esta dirección manifiesta Enright:

By forcing those who would become information literate to constantly respond to the need and will of the labor market, the neoliberal articulation of information literacy redefines citizens as consumers and investors competing in a market place of ideas. Indeed, the precariousness and competitiveness of the labor market tends to reinforce and reflect the ideal neoliberal subject (Enright, 2013, p. 31).

Por otra parte, según hemos visto, la posibilidad de ofrecer herramientas de análisis y reflexividad, o sea, condiciones para construir un conocimiento sistémico, es escamoteada en curricula que priorizan la consecución de técnicas desechables de diversa índole. Por consiguiente, la educación que son capaces de poner en funcionamiento las instituciones eficientes elimina de la estructura curricular o de las relaciones pedagógicas condiciones para que los sujetos puedan desarrollar la reflexividad o la capacidad de problematizar tanto la sociedad como las relaciones pedagógicas en las que se insertan.

⁶⁵ No estamos sugiriendo que la *Information Literacy* se ideara, se difundiera o se practique con tal fin, pero el interés en el fomento y difusión de las habilidades que comprende por parte de organismos como el Banco Mundial, la OCDE, círculos empresariales, etc., evidencia dicha instrumentalidad. Por otra parte, como discurso hegemónico, es muy útil a la propia universidad o la biblioteca, de manera que, en cierta forma, lo hace suyo pues no hay que olvidar que son instituciones que no son ajenas a la dialéctica de las relaciones entre producción, conocimiento y poder.

Como se verá en los siguientes capítulos, el contenido de la alfabetización informacional se irá adecuando progresivamente a la agenda marcada por los cambios del capitalismo y los sistemas educativos en el siglo XXI, cada vez más dependientes de la masificación tecnológica, como base de producción y consumo. En este escenario se imbrica la nueva alfabetización como competencia de (auto) aprendizaje. Tal y como mantiene Cuesta: "el modo de educación tecnocrático de masas deriva hacia una *sociedad educadora* regida por un *Estado evanescente*, donde el individuo encerrado en sí mismo, rodeado de cuidadores de su propio yo, contribuye a un sometimiento cada vez más sutilmente autoaceptado" (Cuesta, 2005, p. 132).

Las prácticas discursivas de tipo informacional se encuentran en el corazón del modelo de producción y subjetivación que hemos descrito; sus bases conceptuales se han sustentado y sustentan por grupos dominantes en la academia y en la biblioteca al tiempo que, dialécticamente, el propio discurso legitimaba y legitima las claves de operatividad del capitalismo académico. Sin embargo, como vimos en el capítulo primero, en la complejidad de la relación social, se dan cita diferentes producciones significativas, correlatos de diversas situaciones de poder material: en este sentido, en relación con la alfabetización posmoderna, ha habido, y hay, un cuestionamiento de la alfabetización identificada como dominante a partir de diferentes presupuestos (Tewell, 2015) que pasamos a sintetizar en el siguiente apartado.

5.6. Discursos críticos con la concepción informacional dominante

Cuando el investigador se acerca a un objeto de estudio puede percibir, probablemente, diferentes corrientes de pensamiento desde las que aquél haya podido ser abordado. No obstante, el conjunto del cuerpo de producción científica sobre un tema no siempre tiene el mismo protagonismo en los procesos de producción y comunicación científica ahormados, según hemos podido apreciar, no sólo desde lógicas epistemológicas, sino, también, en función de lógicas de poder. Dentro del marco teórico de esta investigación la situación descrita no es algo casual. Sabemos que desde las posiciones de dominio se produce tanto lo visible como la invisibilidad de discursos que entran en colisión con los dominantes, que cuestionan el *statu quo*, como mantiene Sousa Santos (2010, p. 22):

Lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe...la no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable.

Estos procesos implican que las ópticas que problematizan narrativas y grupos dominantes tienden, si no a censurarse de forma grosera, a silenciarse, invisibilizarse o negarse como imposibles, poco razonables, "utópicas" o no pertinentes. La hegemonía del discurso informacional convencional se ejerce, tácitamente, mediante la exclusión de otras perspectivas, como ya manifestara Foucault (1999). Tal podría ser la situación para las posiciones antagónicas referidas al discurso informacional, que existen pero no se refuerzan, no se replican desde diferentes instancias para hacerlas ubicuas, como ocurre con las posiciones hegemónicas. Vamos a apuntar a continuación algunos de estos enfoques que cuestionan aspectos sustanciales del contexto de producción y el propio discurso dominante.

Mientras en España se adaptarán, ya en el siglo XXI, las claves del modelo del discurso informacional anglosajón que hemos dibujado, en los países en los que la alfabetización informacional contaba con más larga data, como los EEUU, UK o Australia, las significaciones relativas a la alfabetización informacional que hemos identificado como dominantes se estaban cuestionando desde diferentes frentes componiendo un corpus de conocimiento de gran interés (Downey, 2014; Tewell, 2015). La problematización de la práctica educativa, en realidad, y como no podía ser de otra manera, formaba parte del análisis y cuestionamiento de los contextos educativos o bibliotecarios identificados como espacios de poder, como instituciones del capitalismo, significativamente afectados por la ola neoliberal de finales del siglo pasado, en los que la competencia informacional se construía como discurso y como práctica. Es de destacar que, en buena parte, se trata de ópticas que se sitúan fuera del campo estrictamente tecnicista bibliotecario, aspecto que cuestionan frecuentemente, y que reivindican formas de reflexionar sobre la biblioteconomía desde posiciones interdisciplinares (Buschman, 2009; Pawley, 2003; Seale, 2010; Elmborg, 2012).

Abordamos a continuación una síntesis de perspectivas divergentes con el contenido convencional de la narrativa informacional dominante que dan cuenta de un panorama social, político o discursivo más complejo que el que podría inferirse del escenario unidimensional formateado desde el discurso hegemónico construido desde diferentes frentes (políticos, económicos, educativos). Se van a tener en cuenta tres ejes vertebradores a la hora de referirnos a diferentes puntos de vista que, frecuentemente, utilizan el adjetivo "crítico" para referirse a procesos que buscan la ampliación del espacio de debate, el cuestionamiento y cambio del *statu quo*, como apunta Tewell

(2015, p. 36): "the social construction and political dimensions of information, and problematizes information's development, use, and purposes with the intent of prompting students to think critically about such forces and act upon this knowledge".

En primer lugar, consideraremos las posturas que entienden la necesidad de contextualizar social, política o educativamente la práctica discursiva bibliotecaria; en segundo lugar, se revisarán autores que analizan la alfabetización informacional dominante en relación con los marcos técnicos y de gestión empresarial de la biblioteca universitaria finisecular; a continuación, tendremos en cuenta las perspectivas que relacionan el discurso informacional dominante con epistemologías eminentemente positivistas y tecnicistas; finalmente, el apartado concluye con una revisión del nuevo *Framework* (ACRL, 2015)

a) Contextos sociales, políticos y educativos del discurso informacional.

Las perspectivas que, huyendo de la asepsia que caracteriza la conceptualización dominante de alfabetización informacional, indagan en las relaciones entre producción, conocimiento y poder, enfocan su atención a la sociogénesis histórica del discurso, su relación con otras narrativas y con los procesos de subjetivación que despliega el capitalismo contemporáneo. Esas perspectivas interpretaban que desde el momento en el que la educación se concibe, principalmente, como medio de formación de "capital humano" surgen ideologías como el aprendizaje permanente o la alfabetización informacional orientadas a ahormar los sujetos, "to ensure the widespread and perpetual retraining of the labor force so as to continue to compete in a global economy characterized by the rapid emergence of new information technologies" (Enright, 2013, p. 28). Los enjuiciamientos que surgen desde posiciones situadas tienen que ver con la conceptualización de un discurso político, sustentador de la *sociedad de la información*, mostrado como competencia informacional neutra: "as universalizing and apolitical reiterated dominant discourses around de information society, and elided inequities in information access and creation...but performs political work by propagating dominant discourses around information society" (Seale, 2013b, p. 155-156).

En este sentido, la alfabetización informacional podía contemplarse al mismo tiempo como un mecanismo de producción y de subjetivación, "the information literate as neoliberal subject", dado que el discurso informacional contribuye a apuntalar la idea de un sujeto económico, autónomo, racional y libre que está obligado a aprender a elegir, a

hacer diferentes inversiones, y responsabilizarse de sus éxitos o fracasos: en este contexto las competencias informacionales devienen "strategies designed to maximize human capitals in the marketplaces. The material everyday practices of information literacy then help to construct and reinforce the dominant position of the neoliberal subject" (Enright, 2013, p. 32). Por tanto, esta orientación de la conceptualización de la competencia informacional dominante, y de sujeto *literate* descrito, que se busca ahormar en beneficio del mundo productivo, supone un empobrecimiento de discursos y prácticas educativas que puedan contribuir a formar sujetos, no reducidos a su condición económica, y espacios no mercantilizados, espacios públicos, formados colectivamente (Buschman, 2005; Buschman, 2013).

Dentro de estas perspectivas también se encuentran las críticas postestructuralistas (Kapitzke, 2003b) a la conceptualización informacional dominante que inciden en la idea de que las significaciones y el conocimiento tienen un carácter histórico y social. En los procesos educativos y de construcción de conocimiento el poder está presente. El concepto de saber-poder procedente de M. Foucault se toma como base para enjuiciar el discurso informacional presentado como universal, objetivo y neutro.

Por su parte, Elmborg problematizaba la descontextualización y el aislamiento en el que se construía la noción *information literacy*, de forma que se presenta como un concepto aséptico, cuando, *de facto*, no lo es, pues se sitúa en un medio complejo, como es el educativo:

By objectifying and decontextualizing phenomena in the search for broad structural patterns, information literacy researchers have separated students from social and economic contexts, thereby detaching them from school, teacher and society in an effort to isolate variables to create more pure "scientific" studies" (Elmborg, 2006, p. 194).

Si el campo educativo, y por tanto el bibliotecario, está atravesado por relaciones de poder (Pawley, 1998) y por una cultura específica (una *literacy* de "clase media") y una visión del mundo particular (*anglo, western, christian and predominantly male*), es decir, hay de facto un *currículum oculto*, cabe preguntarse qué papel puede jugar el personal bibliotecario en ese escenario a la hora de contemplar la alfabetización como discurso y como práctica:

Should librarians "serve" the academy by teaching its literacy skills unquestioningly, or should librarians participate in the critical reflection undertaken by "educators", a reflection that leads a challenge, if necessary, the

politics of academic exclusion, and to participate in the creation of new and better academic models? (Elmborg, 2006, p. 197).

Para Elmborg (2006, p. 198), el personal bibliotecario debería examinar y entender social, cultural, políticamente el espacio bibliotecario para abordar de forma compleja las prácticas de alfabetización: "librarians need to develop a critical consciousness about libraries, by learning to "problematize" the library". Por otra parte, los procesos de aprendizaje, entendidos como aquellos por los que se aprende a estar en el mundo y a construir la propia identidad, son complejos, no pueden reducirse a "acceder" y "gestionar" información de forma eficiente; por consiguiente, para el autor: "the real task for libraries in treating information literacy seriously lies not in defining it or describing it, but in developing a critical practice of librarianship - a theroretically informed praxis" (Elmborg, 2006, p. 198). Efectivamente, a partir de sus similitudes con el uso de otros procesos educativos, la nueva alfabetización podría estar concebida y orientada de forma restrictiva hacia el mundo productivo, como mantiene el autor:

As one of the expanded concepts of literacy, information literacy has inherited assumptions about how literacy might function in service of the national mission to maximize productivity and create a competitive workforce in the twenty-first century (Elmborg, 2012, p. 87).

Convencionalmente, se propone la alfabetización informacional como un proceso lineal de transmisión de información a desarrollar en diferentes etapas (*stages*); sin embargo, autores como los mencionados la identifican como acción educativa, y, como tal, estaríamos ante una relación de carácter político que entraña relaciones asimétricas. Por consiguiente, se trataría de una práctica contradictoria: la alfabetización, ya lo vimos, puede funcionar como una praxis transformadora y crítica o como una cama de Procrustes (Pawley, 2003; Elmborg, 2006; Elmborg, 2012; Buschman, 2009; Seale, 2010). Ocultar la complejidad que implica la acción formativa no contribuye ni a desarrollar la capacidad crítica del personal bibliotecario (que no hace un ejercicio de reflexividad sobre epistemología de la tecnología que utiliza, sobre los procesos de construcción de conocimiento o sobre el sistema bibliotecario en el que actúa) ni la de los estudiantes.

Dentro de esta vertiente, existe una abundante producción discursiva que cuestiona el formato dominante de la alfabetización informacional desde perspectivas de pedagogía crítica basándose en teorías de autores tan conocidos como P. Freire, D. Macedo, H.

Giroux o P. McLaren (Swanson, 2004; Elmborg, 2006; Seale, 2010 ; Accardi, Drabinski, Kumbier, 2010, etc.). Desde estas perspectivas de pensamiento, que conceptualizan la relación educativa como compleja e inserta en estructuras de dominación, se problematiza la *information literacy* (el acceso y uso correcto y eficiente de la información) que se promociona en su versión dominante como clave del éxito educativo y social, en la línea de legitimación meritocrática de nociones como igualdad de oportunidades y ascenso social a través de la educación. Por esta razón Elmborg asocia la escuela (y la biblioteca) a una sofisticada tecnología social que, aunque quizá no aporte al que aprende conciencia o sentido del mundo, puede ser útil desde la óptica de algunos individuos si aceptan ciertas reglas, como aprender a gestionar información:

[The school] promises economic success (even extreme wealth) to students, if only they learn to play the game well enough...the game of school involves learning abstracts and sometimes useless-seeming information, and learning to put that information into a framework with other information. *The point of this game is not to make sense of the world, but rather to prove to teachers and future teacher and future employers that one can play this game* (Elmborg, 2012, p. 91-92)⁶⁶.

En definitiva, para las corrientes críticas, la alfabetización informacional dominante podría encajar en las ópticas "bancarias" de la educación, en términos de Freire, en la que los sujetos se objetivan y la información se reifica: en este marco, la academia y la biblioteca ofrecen un producto que el estudiante adquiere y en el que invierte tiempo, esfuerzo y capital en previsión de su recuperación, de su éxito social.

Otros autores cuestionan la *information literacy* que se implementa en los servicios bibliotecarios por su adscripción a la racionalidad instrumental que promueve un medio educativo ahornado de forma directa en función de las necesidades productivas (Bushman, 2009). Estas asunciones sobre el hecho educativo que subyacen a la alfabetización dominante se encuentran en las antípodas, por tanto, de una idea emancipadora y *concienciadora* de la educación que debería tener en cuenta el contexto histórico y social de sujetos reflexivos y activos social y políticamente. El objetivo, desde un ideal crítico, no sólo sería conseguir que los sujetos adquieran ciertas habilidades sino, además, que desarrollen una conciencia sobre claves del mundo para

⁶⁶ La cursiva es nuestra.

estar y actuar en él (Seale, 2010; Elmborg, 2012). Desde esta vertiente cuestionadora a la hora de abordar la comprensión y la lógica de la práctica educativa bibliotecaria se recurre también a las aportaciones que ha venido realizando la sociología crítica de la educación desde los años 70 (Bourdieu, 2001; Bernstein, 1993) del siglo pasado para evidenciar que el éxito social o profesional es resultado de un conjunto de factores entre los que tiene un importante peso la extracción social de los sujetos y el capital cultural acumulado en el ámbito familiar, mientras que la educación institucional tiene un influjo menor. La cuestión que, en su caso, podría interpelar al personal bibliotecario, consciente del marco en el que desarrolla su trabajo, se relaciona con su capacidad de reflexión y acción como educador para apuntalar o cuestionar en su praxis reflexiva el *statu quo* (Elmborg, 2006).

b) Cultura bibliotecaria y nuevos marcos de gestión

Otro de los aspectos cuestionados del discurso informacional dominante es que éste se presenta como una práctica universal o ahistórica. Sin embargo, la alfabetización bibliotecaria estudiada a través de coordenadas temporales se desvela como un discurso que hunde sus raíces en contextos de crisis de las organizaciones bibliotecarias: desde estos puntos de vista, la alfabetización informacional se interpreta como un proceso de legitimación institucional que se sirve de una reformulación de la praxis educativa bibliotecaria para idear una nueva *expertise* (Foster, 1993; Elmborg, 2004; O'Connor, 2006). En este sentido, afirma Foster (1993, p. 345): "Information literacy, I would suggest, is largely an exercise in public relations...an effort to deny the ancillary status of librarianship by inventing a social malady with which librarians as "information professionals" are uniquely qualified to deal". La institución bibliotecaria, construida histórica y culturalmente como instancia mediadora entre el conocimiento impreso y los usuarios, deviene en crisis cuando el universo de producción y circulación de conocimiento se modifica; desde el mismo contexto surgiría, como respuesta, el discurso información como mecanismo de superación del trance; así afirma Elmborg (2004, p. 1236): "clearly, the attachment to print as the privileged medium for the exchange of ideas and culture hinders the library's ability to evolve new practice, though many librarians in academia are working to define information literacy as the vehicle for that evolution".

Las corrientes problematizadoras que estamos examinando (Elmborg, 2004; 2006; 2012, Bales, 2015; Budd, 1997; Doherty, 2006) han identificado como un obstáculo para desarrollar una alfabetización crítica la cultura eminentemente tecnicista de la profesión bibliotecaria. La falta de reflexividad crítica sobre cómo se desarrolla el propio trabajo bibliotecario⁶⁷ lleva al personal de las bibliotecas a visiones muy simplificadas en su intervención en la realidad, a valores supuestos (como el de neutralidad, (Jesus, 2014), y a no entender realmente los retos a los que se enfrentan, como la *information literacy*. Esta visión bibliotecaria dominante, eminentemente instrumental, piensan autores como Elmborg (2012, p. 75), puede llevar a una falta de entendimiento entre académicos y bibliotecarios cuya cultura puede encontrarse en las antípodas: "The tension between "problem setting" and the "problem solving" made communication between the library and the academic unit difficult". Se trata, según el autor, de una verdadera brecha epistemológica entre ambos mundos que sería conveniente abordar. Así, por ejemplo, apunta Elmborg, los estándares de la competencia informacional (ACRL, 2000) invitan al estudiante a intentar comprender aspectos económicos, legales y sociales que rodean el uso de la información, en contraste con lo insuficientemente que "our professional discourse engages this question" (Elmborg, 2012, p. 94). En la misma dirección Doherty (2006, p. 16) mantiene que el personal bibliotecario, encerrado en su tecnicismo, precisaría activar una práctica más reflexiva y más comprometida con la teoría.

En la tendencia a no desligar las prácticas discursivas bibliotecarias del contexto social o educativo en que se producen, Nicholson (2015) asocia la *information literacy* dominante a prácticas altamente homologadas (*standardized approaches to information literacy instruction*) en consonancia con unos servicios bibliotecarios que se encuentran *mcdonaldizados*, a partir de la generalización de conceptos como eficiencia, cálculo o control. Si la praxis educativa bibliotecaria se concibe como una acción situada no debería ser susceptible de estandarización, pues el sentido de aquella emerge en el contexto social específico en el que tiene lugar. Si por alfabetización se entiende la habilidad para leer, en sentido amplio, interpretar y producir discursos en formatos diferentes, apropiados y valorados en una comunidad específica, este enfoque situado

⁶⁷ Por ejemplo, la dificultad de apreciar por parte del personal bibliotecario temas como el carácter no neutro de herramientas como clasificaciones o encabezamientos de materias, que, de facto, implican una "visión del mundo".

choca con la pretensión de universalidad y normatividad del concepto hegemónico de *Information Literacy*: "literacy can not be described, therefore in broad terms as a set of universal skills and abstractable process" (Elmborg, 2006, p. 195); Tuominen, Savolainen, Talja, 2005; Lilburn, 2007). Sin embargo, el modelo de alfabetización informacional convencional se muestra como un conjunto de competencias cognitivas genéricas, descontextualizadas y de carácter técnico: se conciben como una serie de etapas que favorecen la adquisición de habilidades, más bien superficiales, extrapolables a cualquier sujeto.

Otro aspecto cuestionado es, precisamente, la individualización (sujeto *literate*) que propone el modelo dominante de *information literacy* obviando que los procesos de alfabetización y de construcción de sentido son comunitarios, sociales (Tuominen, Savolainen, Talja, 2005). La práctica educativa, mantiene Nicholson (2014) en la misma dirección, no puede descontextualizarse de sus marcos sociales e históricos porque se reduciría en su caso el carácter complejo de aprender. La estandarización de la práctica educativa convencional tiene su correlato en el contexto de servicios altamente burocratizados, como hemos tenido ocasión de estudiar (Hibou, 2012). La burocratización esclerotizante formaba parte antes de modelos profesionales muy tecnificados mientras que actualmente son resultado de la extensión del *management* y de organizaciones que se orientan al cliente. La *information literacy* se concibe, además, como susceptible de ser introducida en los currícula, pero no como saber específico sino como una aproximación a "buenas prácticas" (ALA, 2000 y 2003), una suerte de *know how* estandarizado que se piensa como producto extrapolable a diferentes contextos. Precisamente, tal y como tuvimos ocasión de analizar anteriormente, la falta de adscripción de las competencias que comprende la *information literacy* a un saber específico, o, si se quiere, su carácter de transversalidad, también se ha cuestionado desde la idea de que resulta problemático pensar en una persona alfabetizada sin asociar el conjunto de capacidades que pueda adquirir a un dominio de conocimiento concreto (Tuominen, Savolainen, Talja, 2005, p. 340).

A la hora de conceptualizar la faceta educativa bibliotecaria, observan estas corrientes, sería necesaria una perspectiva más crítica, abrirse a categorías menos mecanicistas y centrarse en procesos de entedimiento más humanos y más ricos "by taking a critical approach to the language we use, we can open up these categories [literacy /

information] to move towards less mechanical and more rich and more human-centered understandings" (Elmborg, 2012, p. 78).

Beilin (2015) cuestiona la alfabetización informacional hegemónica atravesada por las servidumbres del marco en el que se concibe, desarrolla y proyecta. Para el autor no es otro el escenario que el de la "biblioteca neoliberal", es decir, aquella que se justifica por su eficiencia económica y que desarrolla estrategias de gestión y cálculo. En este contexto, como sabemos, la *information literacy* se legitima en tanto deviene en medio de promoción y adquisición de ciertas habilidades de gestión de la información que redunden en el "éxito" profesional y laboral del *cliente*. Esta forma de contemplar la práctica educativa bibliotecaria se encierra en protocolos de medición y evaluación que, de facto, restringen la potencialidad de la labor educativa en función de su orientación hacia los resultados esperados (Seale, 2010). En este sentido, se preguntan algunas autoras, ¿es posible medir la complejidad de un proceso educativo? La evaluación estandarizada instrumentaliza y encorseta el proceso hacia lo que puede ser medido, obviando aspectos no cuantificables, pero susceptibles de interés, en el proceso de enseñanza / aprendizaje:

My concerns lies with the fact that if our pedagogies, practices, curriculums [sic] and visions of information literacy are guided by our assessment tool, what happens to the things we cannot count or measure ? ... we need to be very mindful not to fall into a trap in wich only the things we can count and measure count and the things that cannot be counted not count (Jacobs, 2013, p. 126).

No obstante, las formas de comprender los conflictos en el medio educativo no se cierran a las visiones hegemónicas, por lo que autores como Beilin (2015), conscientes de que se trata de un medio surcado de contradicciones, se muestra partidario de conjugar un doble rol para el personal bibliotecario a la hora de desarrollar prácticas educativas: contribuir, en la medida de lo posible, al "éxito" de los estudiantes y, al mismo tiempo, fortalecer actitudes críticas del alumnado hacia diferentes aspectos del sistema en que se encuentran.

c) Positivismo y tecnocracia en el discurso informacional.

Los modelos de alfabetización informacional dominante, por otra parte, se cuestionan desde la idea de que reducen la práctica discursiva a la consecución de una mera competencia mecanicista orientada a la eficiencia, una utilidad que en realidad devalúa los procesos de búsqueda: "The Information Literacy Competency Standards have been

rightly called to task for turning the research process into a formulaic and production-orientated concept", manifiesta Elmborg (2012, p. 87). Hay investigaciones que han cuestionado la conceptualización dominante de la competencia informacional, en concreto modelos como el que propuso la ACRL (2000), porque privilegian unas formas de conocer y un tipo de conocimiento (el considerado científico/técnico y occidental) presentándolo como racional, universal y, en cierta medida, superior a otros: "The concepts and language embedded in these standards reflect Western views of capitalism and learning. The universality of skills represents a positivist mentality that the world is knowable and definable through standardized and objective process" (Morrison, 2009, p. 27).

Esta proyección del discurso implica que se excluyan otras epistemologías y conocimientos, a la hora de conceptualizar la noción o en las propuestas pragmáticas, que no entren en la categoría dominante. Desde las perspectivas que comentamos, la alfabetización bibliotecaria debería implicar procesos de reflexividad que incluyeran el propio sistema académico en que se encuentra como objeto de análisis: "It involves the comprehension of an entire system of thought and the way that information flows in that system. Ultimately it also involves the capacity to critically evaluate the system itself" (Elmborg, 2006, p. 196).

Otro aspecto del discurso informacional enjuiciado se refiere a la manera de abordar las formas de construcción de conocimiento: los modelos de alfabetización informacional dominantes muestran el proceso en etapas (buscar, acceder, evaluar, comunicar información) que dan a entender que se trata de un itinerario lineal y aproblemático por el que a partir de datos e información un individuo llega a la obtención de "conocimiento". Para ciertos puntos de vista, resulta un planteamiento dramáticamente simple: más información puede contribuir a que los sujetos construyen saber; pero, también, puede producir más sinsentido, más confusión (Buschman, 2009, p. 101; Han, 2013, p. 79-80), sobre todo cuando la información se percibe como una suerte de basura o desperdicio producido de forma incesante por las sociedades tecnologizadas del tardocapitalismo (Postman, 1994, p. 90). Por consiguiente, esa linealidad, esa propuesta teleología de alfabetización, resulta poco adecuada para comprender y desarrollar una praxis educativa rica y formas de problematizar el conocimiento y el mundo. Además, los procesos de alfabetización, complejos por definición, se cierran al depender aquellos de la búsqueda de eficiencia y rendimiento y de una evaluación de resultados que marca

y pauta una dinámica exploratoria que debería priorizar la apertura y el recorrido (Seale, 2010; Elmborg, 2012).

Por otra parte, existe en el modelo informacional dominante una noción positivista y objetivada de la información y de individuos abstractos: aquélla se muestra como algo externo al sujeto, cosificada, susceptible de ser usada mediante medios electrónicos, principalmente, que puede medirse y que se pretende objetiva y neutra (Swanson, 2004; Accardi, Drabinki, Kumbier, 2010; Kapitzke, 2003a). En este marco, como reflexiona Elmborg: "the student has become the "object" of information literacy...the academic librarian...can maintain a safe objective distance from this student and assess his or her progress toward information literacy using the measuring stick of the Standards" (Elmborg, 2012, p. 88). Se fomenta así la idea de que el conocimiento (objetivo) está fuera del sujeto: éste sólo tiene que aprender a localizarlo mediante el uso y gestión eficiente de información; esto es, usando formatos y fuentes pertinentes mediante los procedimientos técnicos correctos indicados por el personal *experto*. El estudiante es así invitado a consumir pasivamente información, más que a construir conocimiento. Como manifiesta Elmborg (2012, p. 93): "the idea that we should aim to "access the needed information effectively and efficiently" will seem contrary to the slow and patient way that knowledge build in the person". Además, de alguna forma, en el proceso más extendido, se recurre a criterios de autoridad eminentemente formales⁶⁸ (no de contenido) para dar por correcta (fiable) una fuente o para cuestionar la información que no se comunica o canaliza por medios convenientemente filtrados por "expertos" (Seale, 2010). Estos aspectos sobre la forma en que se concibe y practica la *information literacy* redundan en una acentuación de la minoría intelectual de los usuarios, que pueden limitarse a acumular datos, y en una acentuación de su dependencia, como significativamente expone Elmborg (2004, p. 1237): "denied full agency in the educational process, the student (like the librarian) is reduced to collecting, filing, and cataloguing the educational content mandated by disciplinary experts".

⁶⁸ Por ejemplo, en un seminario reciente, personal académico encargado de formar bibliotecarios recomienda al alumnado: "to be discerning about the sources you use when you are doing academic writing. Authoritative resources such as sources found in the library web sites or within the library walls are best as your first selection. When you need articles, use the library's subscription databases..." (Wright, 2014, p. 12).

Hay que atender, además, a los marcos *manageriales* en los que se concibe y se lleva a cabo la praxis relativa al desarrollo de competencias informacionales: en ellos los usuarios son vistos como clientes que es preciso fidelizar y cuyas "necesidades" de información se comercializan en la institución bibliotecaria; una situación que coloca al "experto" en una posición de control "who will need the support of librarians to achieve information literacy throughout their lifelong learning" (Lawson, Sanders, Smith, 2014, p. 19).

Otro de los temas más enjuiciados desde perspectivas antagónicas con el discurso informacional dominante tiene que ver con la naturalización del sistema de producción y comunicación científica. Así, uno de los estándares de la ACRL (2000) se refiere a promocionar pautas para concienciar al estudiante en la idea de que debe aprender a utilizar información fiable, no sesgada. Esta idea presupone que existe la objetividad y la neutralidad: en el discurso informacional se obvia, por tanto, que el conocimiento está siempre situado, que se trata, en definitiva, de discursos específicos que no son ajenos a cuestiones sociales y políticas: "all information...contains the inherent biases and limited world view of the author. From this point of view, librarians and students would recognize that much -some would say all- of the information in our society flows from the point of the power, economical and political" (Swanson, 2004, p. 72). Además, se le pide a los usuarios no que se posicionen de forma crítica, sino que sean respetuosos con el uso de fuentes o con el modelo de producción y difusión del conocimiento: propiedad intelectual, mecanismos de información /difusión mercantilizados que visibilizan una parte del conocimiento producido en el mundo, formas de apropiación de saberes colectivos, etc. Una situación que es presentada en el marco de la alfabetización informacional convencional como algo natural, no como situación socialmente construida (Seale, 2010). En este sentido, algunas de las cuestiones que deberían plantearse los bibliotecarios a la hora de comprender y abordar las prácticas formativas podrían ser: "in whose interest will the benefits of information be applied? More importantly, how do we spread the benefits of an information economy to all of the members of sciety" (Swanson, 2004, p. 75). En esta dirección, para algunos autores (Trosow, 2014-2015) como para *The Radical Librarians Collective* de UK, o para movimientos como *Progressive Librarian*, una de las claves para fomentar la confrontación con un escenario eminentemente mercantil y asimétrico sería modificar la

perspectiva sobre la información considerándola como bien público, no como mercancía:

If information is to remain within the commons as public good, it is important that it is continually challenged by all users in an ever more distributed (digital) supply chain. This can be achieved through the development of critical approaches to information use, including critical information literacy, which seeks to enable individuals to understand the impact of authorial and institutional biases (Lawson, Sanders, Smith, 2014, p. 3).

Parece, por tanto, que la clave para construir un conocimiento crítico no se resuelve en enseñar a *gestionar información* de forma eficaz o a través de la aceptación acrítica de la tecnología informacional, es decir mediante la mera operacionalización de las competencias informacionales. Se trataría, según algunas visiones, de "to move information literacy away from a purely functional definition of education, toward a more humanistic or social reconstruction view" (Swanson, 2004, p. 71). En este proceso, el personal de las bibliotecas podría ser clave pero debería adoptar ópticas menos mecanicistas y más críticas: "I will recognize that being a literacy worker involves something other than imparting skills...the critical information librarian will instead participate in Freire's ongoing questioning and struggling for meaning" (Elmborg, 2012, p. 94).

La alfabetización crítica tiene en cuenta las formas en las que el bibliotecario puede orientar a los usuarios para comprometerse y comprender las estructuras de poder que subyacen a los procesos de producción y circulación de información (Tewell, 2015, p. 25). En definitiva, el objetivo de la alfabetización crítica debería cifrarse en contribuir a generar procesos de reflexividad para lo cual se precisaría revisar las construcciones ideológicas acerca del proceso en su conjunto, saliéndose fuera de los grupos e instituciones que construyen los marcos (Buschman, 2009, p. 107).

La alfabetización informacional dominante, como ocurre en el marco académico, se dirige a la búsqueda de la eficacia, a resolver problemas, prioritariamente. Sin embargo los defensores de la alfabetización crítica mantienen que ésta debería proponerse incentivarlos: "critical information literacy ... focuses not on problem solving but on problem posing" (Jacobs, 2014, p. 130). Efectivamente, la orientación de la alfabetización informacional hacia su instrumentalización es muy cuestionada: "Information "problem solving" emphasizes processes in individual students heads,

whilst a critical information literacy would broaden analyses to sociopolitical ideologies embedded within economics of ideas and information" (Kapitzke, 2013b, p. 59).

Por otra parte, la implícita consideración de la tecnología informacional, en estrecha conexión con la alfabetización bibliotecaria, como instancia neutra es analizada como una forma poco reflexiva de relación teoría/praxis desde ópticas sensibles a estos temas (Leckie, Buschman, 2009). En el campo informacional, a menudo, la tecnología se percibe, errórea e insuficientemente, como solución en sí misma, como afirma Budd: "the appropriate investigative order is begin with problems and then seeking solutions: "in information science technology is too often the solution in search of a problem" (2009, p.141). Probablemente, existe una escasa conciencia en el campo bibliotecario sobre cómo la tecnología informacional habría contribuido a profundizar en la racionalidad burocrática y el taylorismo que caracterizaban el trabajo profesional del siglo XX. En el siglo XXI, su instrumentalización se pone al servicio de procesos de control y estandarización asociados a la gestión empresarial (Hibou, 2012). La tecnología, por lo demás, contribuye poderosamente a la racionalización del trabajo bibliotecario, descompuesto en microprocesos cuyo control tiende a centralizarse, de forma que incide en la (des)profesionalización de buena parte del personal bibliotecario, que apenas precisa de grandes conocimientos, o capacidad de emitir juicios, para participar en "cadenas de montaje" cuya comprensión global le resulta ajena (Winter, 2009, p. 148 y ss). Como ya se analizó en el capítulo precedente, el campo bibliotecario no escapa al escenario del capitalismo actual en el que la extensión de la tecnología y una suerte de neotaylorismo contribuyen a formatear organizaciones homologadas (Quinn, 2000) a la búsqueda de trabajadores flexibles, polivalentes, y escasamente cualificados, como ocurre en las cadenas franquiciadas estudiadas por Otte (2010), cuyo prototipo sería la empresa McDonald⁶⁹. El componente tecnológico constituye un factor importante en la extensión de prácticas estandarizadas de información competencial a partir de la reproducción de patrones mediante programas como *Moodle* o los MOOCs.

d) Framework sobre *information literacy*

⁶⁹ Otte (2010, cap. 7) se basa en los estudios de Donald Ritzer quien distingue cuatro fuerzas determinantes que están presentes en las organizaciones extremadamente burocratizadas del capitalismo: eficiencia, computabilidad, previsibilidad y control mediante la Information Technology.

Las diferentes ópticas críticas que se han revisado se refieren, sobre todo, a los marcos que aportó la ALA (1989) y los modelos que formalizó la ACRL (2000), como explícitamente manifestaba Elmborg (2012, p. 78): "I am critical of the Information Literacy Competency Standards... I think they played a major role in turning information into a "thing" we own, but which we aren't sure what to do with". Como se ha apuntado, la ACRL propuso un nuevo marco de trabajo en 2015. Es posible que el diseño del nuevo *Framework* tenga que ver con la apertura y recepción de algunas de las críticas vertidas sobre los estándares a lo largo del presente siglo (ACRL, 2000). Así, por ejemplo, Jacobs (2013) basándose en otras propuestas⁷⁰, apuntaba que el modelo estandarizado *information literacy* precisaba, más que de normas prescriptivas y *outcomes* cerrados, propuestas abiertas, flexibles, "habits of mind". No obstante los cambios introducidos por la ACRL, tanto las sucesivas revisiones de los estándares como el nuevo Framework (ACRL, 2015) han suscitado interesantes cuestionamientos (Beatty, 2014; Seale 2013b). El nuevo marco de la alfabetización informacional es deudor del contexto de "crisis" económica, de políticas de "austeridad" y del marco tecnológico cambiante; aspecto este último que se encuentra, con diferente grado de énfasis, en el origen de la propuesta informacional desde 1989 (ACRL Final Report). Así, expone Beatty: "The ACRL, then, for twenty –five year has periodically panicked about technological change to justify more comprehensive information literacy programas" (2014, p. 3). Las nuevas propuestas de la ACRL, aunque subrayan la flexibilidad e, incluso, las *dispositions* apuntadas para cada marco pueden leerse como *habits of mind*, se valoran en su conjunto como una actualización del discurso informacional coherente con el *modus operandi* del capitalismo neoliberal: asumen las formas de producir conocimiento en colaboración (*as conversation*) o se basan en retóricas, como la relativa a ecosistema de conocimiento (*information ecosystem*) o de espacios de mercado (*marketplace*) para construir la "escasez" del saber o la "autoridad" y para naturalizar la concepción de la información como mercancía en contextos de darwinismo social e informativo (*information has value*).

⁷⁰ Jacobs se refiere al documento *Framework for Success in Postsecondary Writing*, 2011 (Jacobs, 2013, p. 133).

Por otra parte, las revisiones o el propio Framework de la ACRL resultan reiterativos en temas como el uso ético⁷¹ de la información (*follow ethical and legal guidelines*) o el respeto a su propiedad asumiendo de forma no explícita los escenarios profundamente asimétricos de construcción /comunicación de conocimiento y las nuevas formas de apropiación del mismo que se desarrollan en el capitalismo contemporáneo (sobre todo, en marcos como la OMC). Por lo que respecta al tema de la "autoridad", aunque se enuncia en uno de los marcos: "Authority is constructed and contextual", tácitamente, la ACRL asume una diferenciación: por una parte, se encontraría un saber objetivo, con formatos de publicación adecuados, fiable, en definitiva, (que coincidiría, básicamente, con el que vehiculan los oligopolios de publicación científica a los que se ha aludido); por otra, un conocimiento, tildado de no objetivo, publicado en formatos no convencionales, que puede ser libre y que, en principio, su uso no resultaría ni fiable ni recomendable desde la *expertise* bibliotecaria. Así, apunta críticamente Beatty (2014, p. 6): "We have an Internet that continually walls off portions: newspaper, subscriptions, digital versions of books, and especially scholarly publications. The portions that are free we tell students to look upon with suspicion".

Obviamente, la biblioteca y el saber experto bibliotecario, al que se recomienda acudir al usuario (*seek guidance from experts, such librarians, researches and professionals*), enfocarían la alfabetización informacional apoyándose, fundamentalmente, en el primer corpus de conocimiento *científico*. Pero, justamente, la "autoridad" se construye a partir de consideraciones sobre los formatos de publicación, no de la posibilidad de valorar la pertinencia o no del conocimiento en sí. Por esta razón se apunta sagazmente que "in an acosystem or a marketplace of information it is precisely the format and the context that is valued...teaching students to identify the outward forms of reliable information is key to the whole concept of information literacy" (Beatty, 2014), lo que redunda en las desigualdades y asimetrías en el uso, circulación y valoración del conocimiento.

Es de destacar, en la misma línea, cómo algunas *dispositions* sugeridas en el nuevo Framework (ACRL, 2015) son fiel reflejo de competencias personales y relacionales de autogestión, adaptación o consumo significativamente promocionadas desde diferentes

⁷¹ Una posición similar puede encontrarse en nuestro país en el marco de las competencias informacionales de la Comisión Intersectorial que en el punto 4 insistía en la misma idea CRUE Tic/REBIUN, 2014a).

instancias en las *economías basadas en el conocimiento*: "motivate themselves ...frequent self-evaluation... see themselves as contributors to the information marketplace rather than only consumer of it...value persistence, adaptability and flexibility...follow ethical and legal guidelines...exhibit mental flexibility and creativity...seek guidance from experts", etc. (ACRL, 2015). Todos estos aspectos sugieren que la reconfiguración del *Framework* supone una actualización discursiva coherente con los marcos de cambio del capitalismo actual.

PARTE III.

**SOCIOGÉNESIS DEL DISCURSO INFORMACIONAL EN
ESPAÑA**

6.- PROCESO DE CONVERGENCIA CON EUROPA

6.1. La Unión Europea y España

En los próximos capítulos se abordará la génesis del discurso informacional en España centrándonos en la actividad material y discursiva de uno de los agentes más productivos, la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas, en su proceso de introducción, adaptación y desarrollo de la noción. Nos ceñiremos al triple marco de interrelaciones expuesto en capítulos anteriores como contexto del nacimiento de las competencias informacionales para el caso norteamericano. Dado que las características y las implicaciones del marco amplio, es decir, la crisis del capitalismo fordista en el mundo y su proceso de reinención hacia un capitalismo que hemos definido como informacional o cognitivo, así como la generalización de las políticas económicas y educativas de signo neoliberal, se han analizado en la segunda parte, en este apartado nos ceñiremos al marco medio y al contexto bibliotecario. Como ocurría en el caso de los EE.UU, la formalización del discurso bibliotecario parece indisoluble de las líneas de cambio de la institución universitaria desde inicios del siglo XXI. Por tanto, es preciso atender a las transformaciones que se van a ir introduciendo en el sistema universitario español en el inicio del siglo XXI, ligadas a las pautas y directrices que se establecen en el marco de la Unión Europea, para construir un proceso de convergencia.

La Unión Europea (UE) que se conoce en la actualidad, con 28 Estados miembros, tiene su germen en la posguerra europea, a partir de la iniciativa de Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos, que buscaban, fundamentalmente, una cooperación económica, un medio para reflotar sus maltrechas economías tras la II Guerra Mundial. Nace así en 1951 la CECA (Comunidad Europea del Carbón y del Acero). Este primer embrión evolucionaría hacia formas más complejas de cooperación integrando otros sectores económicos e incluyendo más países. En 1957 se firmaron los Tratados de Roma por los que se crearon la Comunidad Europea de la Energía Atómica (Euratom) y la Comunidad Económica Europea (CEE). Los Estados miembros

perseguían eliminar las barreras comerciales entre ellos y crear un "mercado común". En 1986, año de incorporación de España a la UE, se da un paso más en la construcción de ese mercado común con la firma del Acta Única Europea que buscaba eliminar obstáculos a la libre circulación de capitales y servicios entre los países de la Comunidad Económica, Acta que refuerza el poder de la Comisión Europea. En los años 90, tras la caída del muro de Berlín, se firman dos importantes tratados, el de Maastricht, en 1992, y el de Amsterdam de 1999, de forma que se amplía la libre circulación de mercancías, capitales, servicios o personas en el ámbito de la Comunidad. A partir de 2002, con la extensión de la moneda única, el euro, culmina la creación de un espacio común, eminentemente económico. El Tratado de Lisboa de 2007 supone el surgimiento de una compleja estructura europea de carácter transnacional que aúna procesos de gobierno y coordinación a diferentes niveles (supranacionales, nacionales y regionales). A partir de 2007 se consolida un nuevo marco institucional en el que se encuentran organismos clave, como el Parlamento, el Consejo y la Comisión Europea, en la toma de decisiones. Dentro de la Comisión, determinadas Direcciones Generales, como la DG I (Comercio Exterior), la DG III (Empresa e Industria) o la DG XV (Mercado Interior y Servicios), tendrán un peso importante en las decisiones políticas de aquella (Balanyá et al., 2005, p. 404). Precisamente, dentro de esta última, se canalizará el proceso de convergencia educativa en Europa.

Como se ha indicado, el proyecto europeo se construyó sobre bases eminentemente económicas; tal y como afirman de forma expresa algunas vertientes economistas "La UE... es desde sus orígenes una organización orientada a impulsar los intereses del capital en Europa" (SEMINARI Taifa, 2014, p. 16). Estos fundamentos implicaban la instauración y salvaguarda de elementos que mas tarde se materializarían como claves del orden neoliberal: constitucionalismo de la competencia, control presupuestario, primacía de la intergubernamentalidad, la consideración secundaria de los derechos sociales, políticas de flexibilización del mercado de trabajo, responsabilización individual de la formación, el trabajo, etc. (Laval, Dardot, 2013)¹. Son aspectos que consideramos de interés pues tendrán una acusada influencia en las políticas educativas

¹ En el Tratado de Roma (1957), así como en el de Maastricht (1992), se salvaguardan principios como el libre mercado y la competencia; ocurre lo propio en el Tratado de Lisboa (2007) que en la III Parte consagra el libre mercado, la competencia no falseada y la estabilidad monetaria.

y la reforma de la educación superior, marcos de surgimiento del discurso informacional.

En el ámbito europeo, todos estos procesos políticos son indisociables de la evolución social y del sistema de producción: del crecimiento económico de la posguerra (los “treinta gloriosos”) y del desarrollo de los Estados de bienestar en el occidente europeo, Estados en los que el capital se encontraba limitado por regulaciones y derechos sociales (una situación que algunos autores han definido como capitalismo "embridado" (Harvey, 2009). Con la crisis mundial del fordismo, y las mutaciones del capitalismo desde el último cuarto del siglo pasado, el neoliberalismo propondrá medidas que implican la quiebra del Estado social: ampliación del libre mercado, control del déficit, recorte de gasto público, privatización de activos públicos, flexibilización del mercado de trabajo, etc. En los años 90 surge el discurso de las “economías basada en el conocimiento” y se profundizan los procesos de globalización económica con la extensión de políticas conservadoras. Se establece así un panorama complejo de interrelaciones en el que pueden distinguirse diferentes escalas de producción discursiva, diversidad de intereses, una gran variedad de instituciones y protagonistas sociales. Nos encontramos, en primer lugar, ante un escenario geopolítico, económico, educativo, decididamente mundializado y competitivo, un "sistema-mundo", (Hardt, Negri, 2005) en el que parece querer operar como organismo con voz propia la UE.

En segundo lugar, el contexto europeo, en el que hemos visto se han ido desarrollando a lo largo de la segunda mitad del siglo XX políticas e iniciativas diversas, se construye como un “mercado común” en el que puedan circular libremente mercancías, *capital humano* o servicios. Un espacio de intercambio en el que se va a incluir, entre otros importantes temas, el diseño de un marco educativo homologable que pueda competir en el "sistema mundo" frente al mercado educativo de países como los EE.UU o Australia, referentes constantes en la documentación que pauta las directrices educativas tanto europeas como españolas. En realidad, con el programa de convergencia educativa se inicia un proceso de competitividad en las instituciones universitarias a una triple escala: en el interior de los Estados miembros, en el ámbito europeo y, en cierta medida,

a escala internacional². La Comisión Europea así lo ponía de manifiesto cuando proponía el papel de la universidad en la Europa del conocimiento: “las universidades europeas funcionan en un entorno cada vez más “globalizado” y deben competir con las universidades de otros continentes, concretamente, las universidades norteamericanas” (COM, 2003, p.23).

En este contexto es preciso fijar nuestra atención en el caso español, que desde los años 80 del siglo pasado intentaba superar una anomalía histórica, y específicamente, en el subsistema educativo universitario y en sus servicios bibliotecarios. En este microcontexto, en el marco institucional de la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas, se construye el discurso informacional a partir de ideas procedentes de la noción norteamericana que hemos analizado. Este proceso se inicia cuando concurren un conjunto de factores económicos, políticos y educativos que condicionan tal emergencia: la decidida proyección del capitalismo hacia actividades que tienen su base en la valorización del conocimiento, la información o la educación o la proliferación de políticas neoliberales que extienden los espacios de negocio y el eficientismo economicista hacia ámbitos no económicos, como los educativos. En este sentido, además, habría que destacar el “proceso de convergencia” en Europa, una tentativa de generación de mercado común educativo, que coge auge con el cambio de siglo y la orientación empresarial de la universidad a través de, entre otras medidas, la introducción de lo que se conoce como nueva gestión empresarial, o gestión del cambio, y de formas de financiación *ad hoc*.

Probablemente, sea preciso enmarcar el desarrollo y puesta en funcionamiento de parte de las políticas de la Unión Europea y los Estados miembros a partir de consideraciones sobre las interrelaciones entre las estructuras económicas, geopolíticas y de poder que se expanden con la globalización desde el último cuarto del siglo pasado y que algunos autores identifican con la emergencia de un sistema complejo ("sistema mundo"), que escapa a las consideraciones y conceptualizaciones que se habían manejado anteriormente para establecer coordenadas de interpretación (como, por ejemplo, la

² En este sentido, a partir de la Estrategia de Lisboa se busca que el Espacio Europeo tanto de educación como de investigación sean más visibles y más atractivos para el resto de mundo (COM, 2006a, objetivo n. 9)

articulación de políticas nacionales con organismos internacionales, o la clasificación mundo desarrollado/ países en vías de desarrollo /tercer mundo).

Es un escenario en el que se han consolidado protagonistas hegemónicos para gestionar la globalización de la economía y con capacidad para operar a escala transnacional (organismos como la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial (BM), con Estados nación que ven mermada su soberanía o con la emergencia y el peso que comienzan a adquirir e incidir en el equilibrio de poderes países como China, India o Rusia. En este contexto, los Estados operan como puntos en redes transnacionales formadas por empresas y gobiernos. Entre sus funciones, como ya se había apuntado, se encuentran cada vez más la producción de condiciones de competencia (la generación de estructuras financieras, fiscales, legales, de “capital humano”, etc.) en la “nueva economía global”, una situación que, simplemente, se acepta como algo dado o inevitable. Como sostienen algunos investigadores: “los gobiernos nacionales se hallan cada vez más imbricados en redes de prácticas más amplias que no sólo incluyen a otros gobiernos, sino también a instancias intergubernamentales, a organismos internacionales respaldados por los gobiernos (como la Unión Europea, el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional), a redes empresariales, etc.” (Wodak, Meyer, 2003, p.191). En el caso de la UE, nos parece importante tener en cuenta la operatividad de algunos de estos “nodos”, a menudo opacos, que toman forma de “agencias”, *think tanks*, “grupos expertos” o *lobbies* diversos (Fernández, 2009) con capacidad efectiva para incidir en el resultado de las políticas de Europa, bien produciendo un discurso adecuado o influyendo directamente en instancias de decisión en beneficio de los intereses del capital transnacional como eje de poder³. Este fenómeno no hace sino confirmar la lógica operativa de la globalización económica impulsada por el neoliberalismo expuesta en el

³ Como venimos defendiendo en este trabajo, entre sujetos y grupos sociales, prácticas, discursos... hay siempre una relación dialéctica. De forma que las significaciones que producen las instituciones nunca son casuales o gratuitas, como manifiesta S. George “It is no accident that the defeated Constitution, now replaced by the virtually identical Lisbon Treaty, used the word “market” 78 times and the phrase “free and undistorted competition” in seven crucial articles; “competition” has even become an “objective” of the Union and all economic activities, including what one used to call ‘public services’ are specifically subject to competition” (ALTER-EU, 2010, p. 10). Se calcula que en la actualidad el número de *lobbies* en la UE rondan los 15.000, la mayor parte de ellos sin registrar (ALTER-EU, 2010, p.23 y ss.).

apartado anterior. Son aspectos que sin duda tienen consecuencias a la hora de valorar la salud de las democracias o la legitimidad de las decisiones que se toman:

The Commission has shown itself repeatedly to be open to lobbying by business, preferring cosy consultations with corporations to the rather more fraught negotiations with other social interests: in effect big business has a privileged seat at the Commission's table, while public interests (such as trade unions, environmental concerns, and other civil society interests) are under-represented and frequently excluded (ALTER-EU, 2010, p.26).

Esta notoria influencia de los intereses privados y el capital global podría contribuir a explicar las contradicciones manifiestas en discursos y estrategias operativas de la Comisión Europea (como la de Lisboa) que, hipotéticamente, promueven la cohesión e integración social y cuyos resultados se traducen en desregulación, liberalización, competitividad y exclusión social (Apeldoorn, Hager, 2010). Desde la perspectiva de algunos analistas la Unión Europea se perfiló *ab initio* como un proyecto económico al servicio del gran capital para competir a escala global con países como EEUU o Japón (SEMINARI Taifa, 2014). Las políticas que irá desarrollando resultan coherentes con los principios del ordoliberalismo, que tuvimos ocasión de mencionar anteriormente, como manifestaba F. Bolkestein, responsable de mercado interior y fiscalidad de la Comisión Europea:

El proyecto ambicioso de la Unión Europea y monetaria representa a este respecto un desafío particular. Este proyecto no sólo tiene como finalidad reforzar las libertades del ciudadano, sino que constituye igualmente uno de los principales instrumentos políticos que deben permitir estabilizar la enorme economía de mercado que es Europa. En este sentido, pues, se trata de un puro producto del pensamiento “ordoliberal” (F. Bolkestein, citado en Laval Dardot, 2013, p. 250).

6.2. Papel de los *lobbies*

Para apoyar estas consideraciones, puede resultar de interés detenernos brevemente en el rol jugado por la ya mencionada ERTI (*European Round Table of Industrialists*), uno de los *lobbies*, cuya actividad se ha investigado más, muy presente en la construcción del Mercado Común en Europa y, por extensión, del “mercado común educativo”, una suerte de apéndice de aquél. La ERTI nace en 1983 a partir de la colaboración de varios

representantes de multinacionales de gran influencia⁴ planetaria. La organización podría ser considerada como un club de cierta exclusividad que hace suyos o que puede considerarse representa los intereses del capital transnacional (Kauppinen, 2014). El colectivo, organizado a partir de grupos de trabajo, tendrá una fuerte influencia en las políticas que se desarrollan en la UE desde el último cuarto del siglo pasado. Su ascendiente se evidencia a la hora de proponer líneas generales de actuación, a partir de una muy destacada producción discursiva (informes “expertos”, estadísticas, estados de cuestión, prospectivas, diagnósticos, etc.) sobre una amplia gama de temas, entre ellos, los relativos al ámbito educativo. Esa influencia queda reflejada en la constatación de una relación muy fluida entre participantes de los “nodos” mencionados: entre los componentes del *lobby*, los representantes de la política europea o las instancias de toma de decisión, bien de forma directa, bien a través de grupos de expertos, agencias de carácter consultivo, etc. La interrelación dinámica entre las diferentes instancias de poder⁵ (grandes corporaciones, alta política, organizaciones de capital global, consejos de dirección, consultorías, banca, etc.) se pone de manifiesto al analizar biografías profesionales de sus integrantes que transitan cómodamente entre diferentes esferas de autoridad (Kauppinen, 2014, p. 511; Balanyá et al., 2005, p. 17-18; SEMINARI Taifa, 2014, p. 24). Entre los grupos intermediarios que la ERTI forma cabría citar, por ejemplo, el CAG (*Competitiveness Advisory Group*), una agrupación con status oficial en la que la ERTI tuvo una significativa presencia de forma que pudo multiplicar su influencia en la UE. El CAG ha tenido una importante función como perfilador de líneas de acción en la política europea a partir de la extensión de la competitividad así como de propuestas de desregulación del sector público (energía, transporte, telecomunicaciones, sistemas educativos, etc.). Las conexiones entre los intereses de la ERTI y las pautas de la Comisión Europea se muestran muy evidentes en múltiples ocasiones: así, por ejemplo, las afinidades entre la iniciativa de la ERTI, *Europe1990*, y el Libro Blanco de la Comisión Europea para elaborar el marco del Mercado Único. Otro tanto podría argüirse sobre las evidentes conexiones entre las proposiciones de la

⁴ En la ERTI se encuentran representadas grandes corporaciones, algunas de las cuales son: Nestlé, Fiat, Petrofina, Olivetti, Iberdrola, Shell, Solvay, Thyssen, Cepsa, British Steel, Siemens, Ericsson, Danone, Bayer, British Petroleum, Uniliver, Philips, Telefónica, Beterlsmann... (ERTI, 1994, p. 34).

⁵ La construcción de la UE no podría comprenderse sin la presencia de importantes organizaciones que representan los intereses de las élites de poder (económico, político, de comunicación, etc.) a escala mundial, como es el caso del exclusivo Club Bilderberg (1954) o la Comisión Trilateral (1973). Ambas organizaciones comparten estrechamente idearios y relaciones con la ERTI (Balanyá et al., 2005, cap.15).

ERTI y el contenido del Libro Blanco de la Comisión (1993), cuyo presidente era en aquel momento J. Delors, “Crecimiento, Competitividad y Empleo”, lanzado en el marco de políticas económicas enfocadas al desarrollo de infraestructuras tecnológicas, base de la “conectividad” (Balanya et al., 2005, cap. 3). Como colectivo con intereses transnacionales, la ERTI tuvo una actuación importante en la construcción del Mercado único, la *Trans European Network* -para cuya implementación se crea un nuevo lobby- el *European Centre for Infrastructure Studies* (1993)- o la Unión monetaria. La ERTI tenía un gran interés económico en el desarrollo de las telecomunicaciones en Europa, como pone de manifiesto el Informe *Building the Information Highways* (1994), del *Information Infrastructures Information Group*. De la misma forma, la ERTI apoyó la Ronda de Uruguay y las negociaciones del GATT⁶.

Por lo que respecta al campo educativo, la ERTI también tuvo una acusada presencia en la construcción de la convergencia europea de educación superior: como podrá comprobarse, se trataba de construir, también en este campo, un mercado único, para el que era preciso superar las diferencias nacionales, y generar mayor normalización, reconocimiento de titulaciones, “movilidad” y competitividad entre los sistemas nacionales. Los industriales consideraban que el ámbito educativo se encontraba muy fragmentado mientras se estaban dando grandes pasos en el Mercado Único económico; además, la educación, según su perspectiva, debería entenderse como un tema supranacional que podría jugar un rol importante en el proceso de integración europea. A tal efecto, la ERTI formó un grupo de trabajo sobre educación en 1987 que publicaría influyentes informes. Los sistemas educativos se contemplan desde este organismo como apéndices del mundo productivo, que deberían atenerse, igualmente, a entornos competitivos, en estrecha relación con el crecimiento económico. En este sentido, la ERTI perfila dos grandes líneas de propuestas para la educación superior: la necesidad de generar nuevo conocimiento productivo (para lo cual recomienda de forma insistente pautas para estrechar contactos entre universidad e industria) y una formación precisa de la fuerza de trabajo, a partir del desarrollo de competencias y de la actualización permanente de habilidades en función de las demandas productiva. Así, en relación con

⁶ Un dato apoya esta idea: en el marco de desarrollo de infraestructuras tecnológicas de los años 90 del siglo pasado, base de la *sociedad de la información*, el comisario Bangemann forma un grupo de trabajo sobre telecomunicaciones en febrero de 1994: 6 de los 20 miembros eran de la ERTI (no había representantes de grupos de consumidores, sindicatos o pequeñas y medianas empresas) (Balanya et al., 2005).

la investigación, como no podía ser de otra forma, la ERTI fue una de las organizaciones que construyó y difundió el discurso de las “economías basadas en el conocimiento”, noción en la que nos detuvimos en el capítulo anterior y que implicaba encarrilar la actividad de la educación superior europea hacia las estructuras del capitalismo académico transnacional. Una de las claves de la propuesta de los industriales europeos reside en el lanzamiento de una ecuación discursiva de gran trascendencia por la repercusión que tendría en las políticas económicas educativas de la UE y de los Estados miembros:

Innovación⁷ = universidad + empresa = competitividad económica = crecimiento.

Fig. 14. Innovación, universidad, empresa.

En relación con la formación, en 1989 la ERTI publica el Report *Education and European Competence* en el que ponía de manifiesto, de nuevo, la importancia de relacionar conocimiento, educación y competitividad económica. Su objetivo era "to draw up practical recommendations for education administrations, institutions and industry itself on how education in Europe could be improved and adjusted to keep pace with a constantly changing competitive environment" (Kauppinen, 2014, p. 507). En junio de 1992, la ERTI publica el Informe *Lifelong Learning* en el que se promueve la noción de aprendizaje continuo y el mismo año el Tratado de Maastricht (art. 126 y 127) permite a la Comisión Europea actuar en el campo educativo. En 1995, el Informe de la Comisión Europea: *Teaching and learning, towards the learning society*, recoge importantes sugerencias de la ERTI (Hirtt, 2001). En esta línea de concatenaciones, el año 1996 sería declarado en Europa año del aprendizaje continuo y en 2000 la Comisión Europea publica un *Memorandum* (COM, 2000) sobre esta cuestión haciéndose eco de la necesidad de proyectar en la UE el aprendizaje “de la cuna a la tumba”, temas abiertamente defendidos por el *lobby* y que serán incorporados en las líneas maestras de

⁷ Un concepto clave de las políticas educativas de Europa que, como veremos, se incorpora en España a través del Informe Bricall (2000), entre otros canales.

las políticas educativas de la UE. Una noción, por otra parte, que permea el discurso informacional.

Veamos un ejemplo, estrechamente relacionado con el ámbito educativo, que pone de manifiesto esta interrelación entre las demandas del mundo empresarial y la política educativa de la UE. Si cotejamos dos documentos, uno procedente de la ERTI y otro de la Comisión Europea, que apenas tienen un año de diferencia en su publicación, y que versan sobre la “Sociedad que aprende” (*Towards the learning society*), podrán observarse las similitudes conceptuales y las propuestas de acción. En el caso de la ERTI se declara que, a partir de grandes “transformaciones” que se están produciendo en la sociedad mundial, existe un importante desajuste entre el mundo de la producción y el ámbito educativo que es preciso abordar:

The external economic pressure of global trading, global politics and the immediate world-wide application of radically new technologies...Europe industry has had to respond quickly to these changes in order to survive and remain competitive... But the world of education is too slow to respond...Innearly all the European countries there is an ever-widening gap between the education that people need for the today's complex world and the education they receive” (ERTI, 1994, p. 6).

El documento de la Comisión Europea también presenta una realidad objetivada que expone como desafío; una situación cerrada a la que es preciso adaptarse mediante la puesta en marcha de cambios en la estructura educativa para, como se manifiesta en el documento, poder sobrevivir o para tener éxito competitivo. En definitiva, asistimos a la cimentación retórica y a la proyección práctica, simultánea e interrelacionadamente, de sociedades de aprendizaje y economías basadas en el conocimiento: “the onset of the information society; the impact of the scientific and technological world; and the internationalisation of the economy. These events are contributing towards the development of the learning society” (COM, 1995, p. 5). Es decir, se trata de una situación que concita fenómenos de gran calado de la que forman parte la crisis del fordismo, la mutación del capitalismo de fuerte base tecnológica e informacional, el embate tecnológico y tecnocrático sobre todo el “sistema nervioso” de la sociedad (entre ellos, la erosión de los Estados de bienestar) y la extensión de la globalización neoliberal que tuvimos ocasión de desarrollar previamente.

Las propuestas y consideraciones, tanto de los grandes empresarios europeos como las que presenta la Comisión, se muestran muy similares desde el momento en que se

enmarcan en el paradigma desarrollista, a partir de la idea de ajuste entre medio productivo y mundo educativo en un marco de competencia mundial. La similitud de las cadenas argumentativas en el campo económico y educativo sirve para esencializar la globalización y la competitividad como categorías cuasi naturales que se utilizan para plantear cambios (necesarios e imperativos). Por ejemplo, la centralidad que se confiere al aprendizaje permanente desde ambos organismos: "The central message of this report is that learning goes throughout life" (ERTI, 1994, p. 15). "There is a need to whet society's appetite for education and training throughout life" (COM, 1995, p. 2). Por lo que respecta a la fuerza de trabajo, se incide en la necesidad de entrenar (*training*) al *capital humano* en el desarrollo de competencias básicas (entre ellas, principalmente, las tecnológicas) y de habilidades interpersonales y comunicativas. En sus recomendaciones se insiste en la necesidad de formar un sujeto que debe responsabilizarse, individualmente, de aprender a mantener sus habilidades permanentemente actualizadas para no quedar excluido del mercado de trabajo (ver fig. 15).

Ambos documentos enfatizan la extensión de la tecnología, que juega un rol relevante para proponer modelos no de enseñanza sino de "aprendizaje" a través de redes (*networking*) y de la intermediación del profesorado, que se re-conceptúa como mentor, guía, facilitador, etc. Por lo que respecta a los sistemas educativos, se demanda de los Estados miembros que pongan pautas para su transformación⁸. Según la visión de estos organismos, las instituciones educativas deben organizarse como cualquier otro servicio: en marcos de competencia, local y global, y sometimiento a sistemas de calidad, acreditación y evaluación. También se proyectan medios para que sean flexibles -de forma que perfilen titulaciones, currícula basados en competencias u objetivos de investigación teniendo en cuenta las demandas del mundo empresarial- y faciliten fórmulas de colaboración (*partnership*) público-privadas. Planteamientos y pautas de actuación coincidentes con el contenido de las políticas neoliberales que se han visto en apartados anteriores y que se verán reflejadas en las medidas de la UE de

⁸ La recontextualización de estas prácticas discursivas en el interior de diferentes países puede rastrearse a partir de análisis de corpus de documentación específica. Así, por ejemplo, para el UK, Mulderigg (2008) ha puesto de manifiesto que las nociones clave de las narrativas educativas en el último cuarto de siglo fueron *competitividad* y *habilidades* de la fuerza de trabajo (*competitiveness /skills*).

forma que se difuminan las fronteras espacio público / ámbitos de negocio en la educación superior.

ERTI (1994). Basic skill (p.13)	COM (1995) 590 final. Basic Skills (p.13)
Mastery of one's mastery language	Methodological skills which enable a person to learn alone.
Understanding of the basic maths and science, particularly to cope with new technology	Basic knowledge: reading, writing, arithmetic...
Critical thinking ability to think through a problem or situation	Language learning also needs to be encouraged.
Learning techniques for picking up new skills and adapting to new situation	Technical knowledge, information technology
Communication skills, speaking another European language	

ERTI (1994) Personal skills (p. 13)	COM (1995) 590 final. Social aptitudes, interpersonal skills (p.13)
Ability to work in a group, team spirit	The ability to cooperate and work as part of a team
A sense of responsibility and personal discipline	Level or responsibility
Decision-making, sense of commitment and willingness to take risks	Creativeness
A sense of initiative, curiosity, creativity	The quest for quality

A sense of professionalism, achieving excellence, gaining competitive edge	
--	--

Fig. 15. Competencias básicas e interpersonales. Comparativa. Elaboración propia a partir de las fuentes

Aunque no resulta fácil medir con precisión el peso discursivo y de acción de *lobbies*, como la ERTI, desde el último cuarto del siglo pasado respecto de las políticas educativas de la UE, sí que puede afirmarse que temas relevantes para los intereses del capital transnacional, que el grupo de presión ha venido defendiendo, se han visto reconocidos y aceptados por la Comisión Europea. Puede ser el caso de dos claves conceptuales y de actuación que se han extendido a cualquier ámbito de las políticas europeas: las dinámicas de competitividad y el uso de referentes y comparativas (*benchmarking*) entre procesos, organismos, instituciones, etc., como medio de jerarquizar, clasificar o financiar. Además, cabría citar otras materias de las que se han encontrado puntos de encuentro entre los intereses de la ERTI y las políticas de la Comisión Europea, sobre todo a partir de la Estrategia de Lisboa:

- (1) Increase industry representatives in the governing boards of universities; (2) establish the European Technology Institute/European Open University; (3) restructure European universities towards the US private universities; (4) strengthen life-long learning; (5) facilitate university–industry collaboration both nationally and transnationally and (6) make higher education compatible between the member states (Kauppinen, 2014, p. 513).

Estas consideraciones previas pretenden contribuir a comprender los modelos discursivos y las prácticas que promueven, los procesos de toma de decisiones, las pautas políticas en la UE en general, y las educativas en particular. Así, por ejemplo, el *benchmarking*⁹ promocionado activamente por la UE dentro del método abierto de coordinación, adquiere unos potentes efectos sociales, toda vez que la posición en un *ranking* supone para una institución, empresa u organización, obtener o no un conjunto de ventajas, de forma que el objetivo explícito del discurso es incitar a los actores sociales a adaptar su comportamiento en una dirección para obtener una buena posición en la clasificación. Como observa Boltanski, la clave estaría en la aceptación del marco:

⁹ Podría contemplarse el *benchmarking* como un micro discurso (dentro del marco de la gestión de la eficiencia) que entraña una gran influencia en el comportamiento de sujetos o instituciones al establecer el ejercicio de comparativas entre organismos, empresas, administraciones, universidades, etc., al objeto de producir una jerarquización de aquéllas en función del cumplimiento de ítems a partir del uso de la estadística y de indicadores elaborados por expertos.

Una vez que los modos de calificación y los formatos de las pruebas han sido reconocidos, instaurados y consolidados por medio de un conjunto de definiciones, de reglamentos y de procedimientos... los actores que se encuentran en una posición local de poder pueden apoyarse en esos dispositivos para modificar la realidad en sus aspectos más ordinarios y más cotidianos (Boltanski, 2014, p. 211).

Nos encontramos entonces en un escenario denso en el que la discursividad se multiplica y en cuyas manifestaciones tanto lingüísticas como programáticas puede rastrearse la huella del elemento “poder”; por tanto, el discurso así entendido, ocupa un lugar relevante como medio de acción, como forma de construir la realidad o de fabricar *consensos*. Un procedimiento de *gestión* que, como veremos, se multiplica a diferentes escalas y en el que tiene un gran protagonismo el que se denomina “método abierto de coordinación”. Este fenómeno evidencia formas de tratar y decidir lo común, en definitiva, de hacer política, que recurren a procedimientos de tipo tecnocrático basado en la *expertise*, en los que desaparece la dimensión de conflicto, antagonismo, discusión política e intereses de diferentes grupos sociales, en la línea de las políticas que defiende la doctrina neoliberal. En este sentido, se ha argüido que la UE, tal y como se ha venido construyendo (precario equilibrio de poderes, amplia receptividad a las demandas del capital transnacional, opacidad en la toma de decisiones, inexistencia de control real del poder por parte de la sociedad, etc.), implica, si no el fin de la democracia, sí un profundo déficit democrático en Europa (Balanyá et al., 2005, p. 7-19). Como se ha indicado con anterioridad, en el contexto de lo que algunos autores identifican como posmodernidad, el dominio no trata de ejercerse de forma generalizada mediante la coacción, como ocurría en las sociedades disciplinarias de la Modernidad. En las sociedades del capitalismo tardío, el control se articula, en buena parte del mundo, a partir de técnicas sociales y discursivas que proponen *consensos* (basados en juicios *expertos*, supuestamente, objetivos) entre países o en las organizaciones y que buscan organizaciones o sujetos que interioricen el modelo (instrumental, eficiente y competitivo) requerido por el capitalismo. Efectivamente, como veremos, con la extensión de la gestión empresarial en la sociedad, la racionalidad instrumental burocrática materializada en protocolos, lejos de aminorarse, se multiplica mediante la tecnología digital como una forma de control y poder que busca legitimarse mediante, supuestos, acuerdos, como manifiesta García Gutiérrez:

En el universo actual del pensamiento y de las tecnologías unificantes, sabemos que el consenso corre ya menos riesgos que el auténtico disenso (vivimos

discrepancias de *atrezzo* o incluso un modo de disenso estratégico). Por ello, en la promoción de esa nueva e inevitable sociedad globalizada, más que potenciar el diálogo para favorecer el consenso, se trataría de lo contrario (García Gutiérrez, 2014, p. 4).

Para S. George, esta búsqueda de *consenso*, puede interpretarse como una técnica pseudodemocrática por la que se asegura la participación siempre y cuando las claves del marco liberal se asuman: “consensus is also a necessary bit of the pseudo-democratic window-dressing. It works very well so long as one agrees from the outset that the basic values are the free market, free trade, free movement of capital, “free and undistorted competition” and the like...” (ALTER-EU, 2010, p. 13). Este tipo de procedimientos, como el Método Abierto de Coordinación y la gestión tecnocrática, podrían enmarcarse en lo que Boltanski (2014, p. 201) denomina modalidades de dominación complejas o gestoras, eminentemente instrumentales, que podrían caracterizar las sociedades capitalistas-democráticas contemporáneas en las que los intereses del capitalismo y el Estado se asocian estrechamente. Para Hibou (2012, p. 115 y ss) las técnicas sociales asociadas al desarrollo del consenso y la *soft law* suponen una suerte de cadenas invisibles (*chaines invisibles*) pues el control, aparentemente, desaparece de los procesos. Las élites establecerán sus estrategias de dominio (eminentemente discursivas, aunque no sólo) a partir de la idea de “cambio”, un cambio que se presenta como inevitable y al que, desde instancias de poder, se plantea como necesario e imperativo sumarse¹⁰:

Invocar un conjunto de fuerzas impersonales inexorables permite subordinar la voluntad de los actores que se hallan en una posición dominante a los designios de las leyes inscritas en la naturaleza de las cosas, es decir, de las leyes que aparecen indisociablemente vinculadas con la realidad y el mundo –según el modelo que de él construyen los expertos–, lo cual permite reabsorber en cierto modo el mundo, volviéndolo indistinto de la realidad en la que acaba por verse incorporado a partir de ese momento (Boltanski, 2014, p. 206).

Efectivamente, la retórica del cambio¹¹ inevitable, es un discurso recurrente y netamente *performativo* (genera pautas, relaciones, valores, etc., para modelar su construcción material) en los documentos que se analizan en esta investigación.

¹⁰ Puede resultar clarificador al respecto recordar una de las expresiones más conocidas de M. Thatcher, que resume la óptica conservadora sobre la inevitabilidad del cambio y la necesidad de sumarse a las políticas neoliberales en UK: “There is no alternative”.

¹¹ En el contenido de diferentes prácticas discursivas en nuestro país la referencia a la “gestión del cambio” será frecuente (Bricall, 2000, p. 228-229; Aneca, 2007c, p. 39; Rebiun, Jornadas CRAI, 2007).

Los diferentes fenómenos que acaban de esbozarse nos permiten contextualizar el escenario europeo finisecular en el sistema mundo globalizado¹² de forma que pueda abordarse la comprensión del proceso de convergencia europeo educativo como una cuestión “interna” (dentro de cada país y a escala europea) pero, al mismo tiempo, como un mecanismo operativo que no puede desligarse de las economías globalizadas¹³. Por tanto, en estrecha conexión con el *modus operandi* del capitalismo cognitivo y del papel que juegan en este tablero diferentes intereses enfrentados y formas de comprender el conocimiento o la educación. Por la misma red de conexiones, la convergencia europea no podría comprenderse al margen de las formas de gobierno que se despliegan desde los años 80 de la centuria pasada a partir de políticas eminentemente tecnocráticas (basadas en el juicio y la gestión del *experto*) que conceden un status privilegiado al capital, con una importante actuación de los Estados-nación como generadores de competitividad y privatización, y a toda una amplia gama de producción discursiva adecuada a sus intereses. Estos aspectos se evidencian en la receptividad de los gobiernos, a diferentes escalas, a propuestas de *think tanks*, como la ERTI en la UE, sobre la función de la educación o el conocimiento, en detrimento de nociones relativas a formas de redistribución del conocimiento y la riqueza y otros agentes sociales no ligados a los grupos de poder.

6.3.- Hacia la convergencia

La estrategia europea de la educación superior a finales del siglo pasado proyectaba desarrollar tres escenarios: uno relativo a investigación, el Espacio Europeo de Investigación Superior (EEIS), otro relacionada con la educación superior Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y otra instancia que tenía que ver con el aprendizaje permanente (Fairclough, Wodak, 2008, p. 109). En nuestro caso, por razones que tienen que ver con nuestro objeto de estudio, es decir, la construcción de un

¹² La propia UE actúa desde 1998 (con la Ronda del Milenio) como una relevante promotora para intensificar las negociaciones con la Organización Mundial del Comercio (Balanyá et al., cap. 13).

¹³ En este sentido podría entenderse la progresiva extensión del Proceso de Bolonia a diferentes países europeos u otros procesos paralelos, como el Programa *Tuning* de la UE, que desde 2003 trata de proyectarse hacia América Latina, Rusia o Asia como una forma de captar espacios de mercado educativo frente a los EEUU o Australia. Por otra parte, el Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia tenía por finalidad organizar una estrategia para promocionar el EEES en otras regiones: el objetivo era generar condiciones internacionales de movilidad (según el modo n. 4 de GATTs, uno de los mercados educativos potencialmente más potentes), reconocimiento de estructuras, modos de cooperación, etc. (Jessop, Fairclough, Wodak, 2008, cap. 4)

discurso bibliotecario “educativo”, nos centraremos en el desenvolvimiento y materialización en nuestro país del Espacio Europeo de Educación Superior, en lo que se conoce como Proceso de Bolonia. Si la teoría del discurso plantea que es preciso analizar las condiciones de posibilidad (material, institucional, conceptual, etc.) en que las prácticas discursivas se producen y sus conexiones con otras (Foucault, 1999), nosotros entendemos que el Proceso de Bolonia es el fenómeno que despliega las condiciones materiales, discursivas, de relaciones políticas, institucionales, etc., en las que surge y se construye el discurso informacional. No quiere decir que no existan conexiones entre el discurso informacional y las transformaciones que se propician a escala europea y nacional para construir el Espacio Europeo de Investigación o con la búsqueda de proyectar las prácticas educativas que se van a ir asociando al aprendizaje permanente en todo el ámbito educativo (*lifelong learning*). Entendemos que existen, de *facto*, interrelaciones entre ese triple plano de entidades y nuestro objeto de estudio, pero no serán tratadas como centrales las estrategias relacionadas con la investigación académica. Sin embargo, sí haremos referencias oportunas al aprendizaje permanente: no hace falta que recordemos la estrecha relación que el discurso informacional que se formula en los EE.UU establece desde sus orígenes con la noción “aprendizaje” en una amplia gama de vertientes (aprender a aprender, aprendizaje permanente, aprendizaje basado en recursos, aprendizaje en línea). En este sentido, nuestro país no será una excepción pues el discurso que se idea en España es deudor, de una parte, de un proceso de apropiación importante de la noción norteamericana, y, por otra, es resultado de un contexto, económico y de política educativa, que condiciona la emergencia de la noción informacional. Como había sucedido en el caso norteamericano, por otra parte.

Veamos ahora cómo se articuló la estrategia educativa europea teniendo en cuenta la diversidad de protagonistas (instituciones europeas, Estados miembros, *lobbies*, países no UE, etc.) así como los espacios de operatividad e influencia de las instituciones europeas en relación con los países miembros.

Abundando en esta idea, Linde Paniagua advierte tres medios en los que se desarrolla el Proceso de Bolonia: un escenario de naturaleza intergubernamental en el que participan países que no pertenecían a la UE; el desarrollo de políticas específicas de la UE, en el marco de mercado interior y, finalmente, el escenario de cada país miembro (Linde Paniagua, 2010, p. 39). Para este autor, se trata de un proceso abierto (tanto en relación con los miembros que participan como en los contenidos que se tratan) y también difuso

y ambiguo desde el momento en que los postulados (declaraciones, comunicados, etc.) no son vinculantes para los participantes y no existe control de su ejecución ni jurisdicción arbitral en caso de conflicto (Linde Paniagua, 2010, p. 49). Precisamente por las diferentes escalas de poder y diversas formas de articulación normativa, a partir de técnicas de cooperación o integración principalmente¹⁴, en el caso de la puesta en marcha del proceso convergente se hará uso de uno de los métodos de funcionamiento en la UE que ha tenido más trascendencia desde los años 90 del siglo pasado: el Método Abierto de Coordinación (*Open Method of Coordination*). Método que se utilizó tímidamente en el Tratado de Amsterdam, y que adquiriría cierta consistencia en el desarrollo de la Estrategia de Lisboa, 2000. De tal forma que, desde entonces, se ha ido convirtiendo en un instrumento relevante para articular la actuación de la UE en ámbitos enmarcados en el régimen de coordinación de las políticas nacionales de los Estados miembros, como en el caso de la educación, la política de investigación o el desarrollo tecnológico. El Método Abierto de Coordinación, que se utilizará en el proceso de implementación del Proceso de Bolonia, se caracteriza como un modo de gobierno que utiliza instrumentos de legislación blanda (*soft law*) e implica el establecimiento de líneas de acción y de identificación de objetivos; establece, además, calendarios de actuación y prevé la actualización permanente de medición, monitorización y comparación de resultados; en las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa de 2000 se señalaba con respecto al método que éste debía:

- Establecer directrices para la Unión combinadas con calendarios específicos para lograr los objetivos que establezcan a corto, medio y largo plazo;
- Establecer, cuando proceda, indicadores y puntos de referencia cuantitativos y cualitativos cotejados con los mejores que existan y adaptados a las necesidades de los distintos Estados miembros y sectores como método de comparación de las prácticas idóneas;
- Plasmar estas directrices europeas en medidas de política nacional y regional, estableciendo objetivos específicos y dando los pasos adecuados, sin perder de vista las diferencias nacionales y regionales;
- Organizar periódicamente controles y evaluaciones entre homólogos como procesos de aprendizaje mutuo (Consejo Europeo, 2000, par. 37).

¹⁴ Hay que tener en cuenta que la UE no tenía capacidad normativa para armonizar sistemas educativos, por lo que conciliará el proceso de convergencia a partir de sus competencias en materia de mercado interior (Linde Paniagua, 2010, p. 119). Así, las directivas afectan a la libre circulación de trabajadores, servicios, profesiones, etc.

Como puede advertirse, son todos ellos ingredientes que forman parte de los modos empresariales de gestión que se han tratado previamente y que se promueven desde instancias gubernamentales y no gubernamentales europeas. Hemos podido entrever la relevante influencia de *lobbies* como la ERTI en las políticas europeas promoviendo sistemáticamente prácticas de competitividad y *benchmarking*. En términos de discurso, el método abierto de coordinación, marcadamente tecnocrático, podría entenderse como resultado de un proceso de invasión de enunciados hegemónicos en el ámbito de la política. Como mantiene Fairclough: “los discursos y los estilos dominantes están colonizando nuevos ámbitos –por ejemplo los tipos, los discursos y los estilos de la gestión empresarial están colonizando rápidamente ámbitos del gobierno y del sector público como la educación, y se desplazan rápidamente entre las distintas escalas” (Wodak, Meyer, 2003, p. 190). Tal y como advierten Slaughter y Cantwell (2011) los modos de organización empresarial, incentivando competencia, eficacia, resultados, se han extendido profusamente tanto en las universidades de los EE.UU como en Europa y se conocen de formas diversas: *New Public Management*, *Total Quality Management*, *Business Process Reengineering*, etc. El Método Abierto de Coordinación promovido por la UE podría ser considerado como parte de estas técnicas: “at the EC [European Commission] level, national efforts toward competition and “excellence” are promoted through “soft law” and OMC [Open Method of Coordination] that use social technologies such as framework implementation and various rating systems as well as grants competitions to steer national systems in the directions outlined above” (Slaughter, Cantwell, 2011, p. 597).

Como puede inferirse, se trata de un discurso de corte tecnicista y de gestión, vehiculado a través de canales tecnológicos, que utiliza un lenguaje de gran alcance internacional y que no es gratuito, responde a determinados intereses, toda vez que, como analiza Boltanski:

[Las] élites, que operan en los cuatro puntos cardinales del universo, utilizan un lenguaje común para comunicarse...[que se basa] en una nueva cultura internacional que hunde sus raíces en la economía y, sobre todo, en las disciplinas de la *gestión*, transmitidas por medio de la palabra, oral o escrita, pero incorporadas antes que nada a formatos de índole informática, jurisdiccional y contable (Boltanski, 2014, p. 228).

Pueden observarse estrechas conexiones entre la propuesta programática del Método Abierto de Coordinación y el listado de proposiciones que incluyen tecnologías como

los planes estratégicos, programas que se extenderán profusamente en el medio educativo y en el ámbito bibliotecario en el nuevo siglo. Por centrarnos en nuestro país, el Informe Universidad 2 mil (Bricall, 2000, cap. 7) podría estimarse que cumple el papel¹⁵ de introducir las claves discursivas y de operatividad del capitalismo académico, es decir, el Proceso de Bolonia. Veamos qué fases y etapas se contemplan en la implantación de sistemas de *calidad* a partir de la formulación de planes estratégicos:

Desarrollar la visión y la estrategia de la institución...Definida su misión, su estrategia y su plan de acción, las universidades deberían proceder a definir los distintos planes operativos institucionales... Los planes operativos deben afectar también a las unidades que integran la institución y su seguimiento -mediante un apropiado sistema de indicadores- ha de permitir formular una estrategia periódica de mejora... La fijación clara y explícita de los objetivos de la Universidad, es indispensable también para la rendición de cuentas de sus resultados... Gestionar las relaciones con el exterior mediante la comunicación con el resto de los agentes sociales y económicos... Gestionar la mejora y el cambio mediante la medida del rendimiento y de los resultados de la Universidad, la realización de evaluaciones internas y externas, la práctica habitual de los referentes ("benchmarking"), la mejora de los distintos procesos y sistemas, la gestión de la calidad de las prestaciones y la gestión del cambio en la Institución (Bricall, 2000, p. 228-229).

Pueden observarse analogías, tanto en lo que respecta a las nociones clave (objetivos, estrategias, indicadores, evaluaciones), como a la forma de articular las prácticas organizativas (normativas, calendario, comparativas). No resulta arriesgado considerar que el método de trabajo, que abiertamente sugería utilizar el Consejo Europeo, podría considerarse una *gobernanza* que introducía pautas de mercado en la organización política (competitividad, comparativas, evaluaciones, etc.) entre las diferentes esferas de gobierno y de la sociedad. Suponía, además, un proceso de multiplicación de efectos a diferentes niveles dentro de los propios países¹⁶:

Se aplicará un planteamiento totalmente descentralizado de acuerdo con el principio de subsidiariedad, en el cual la Unión, los Estados miembros, los niveles regionales y locales, así como los interlocutores sociales y la sociedad

¹⁵ Se trata de una forma de proceder que no es exclusiva: el Informe del empresario R. Dearing (*Higher Education in the Learning Society*) en UK cumplió en 1997 un rol similar.

¹⁶ Efectivamente, la *gobernanza* es un proceso que actúa a diferentes niveles operativos. Mulderrig ha puesto de manifiesto para UK cómo el discurso educativo de la competitividad y de las habilidades se embebe en las estructuras de gestión: "is institutionally embedded through strategic governance networks and managerial distribution of responsibilities" (2008, p.167).

civil, participarán activamente, mediante distintas formas de colaboración (Consejo Europeo, 2000, par. 38).

Un modelo que, necesariamente, no se impondría toda vez que tanto dentro de los Estados miembros, así como en el interior¹⁷ de la institución universitaria, surgirían grupos, instancias, servicios, etc., que apoyarían e impulsarían las prácticas y narrativas de mercado a partir de la promoción de sus gestores. Efectivamente, como apunta Hibou, las pautas de la gestión empresarial son vehiculadas "par les instances impliquées dans les réformes" (Hibou, 2012, p. 88) y alimentadas a partir del uso de técnicas de cuantificación, comparativas, auditorías, etc. Para Laval y Dardot, las técnicas de gestión sobre discursos consensuados se han mostrado clave para la introducción de la racionalidad económica:

Las políticas neoliberales no han sido instauradas en nombre de “la religión del mercado”, sino en nombre de imperativos técnicos de gestión, en nombre de la eficacia, incluso de la “democratización de los sistemas de acción pública”. Las élites convertidas a la *racionalización* de las políticas públicas han desempeñado el papel principal, ayudadas en ello, evidentemente, por el conjunto de aparatos destinados a fabricar consentimiento, que han retransmitido sus argumentos en pro de la “modernidad” (Laval, Dardot, 2013, p. 235).

En este sentido, Slaughter y Cantwell llaman la atención sobre el importante papel jugado por organizaciones que surgen en diferentes países entre los intersticios de la relación gobierno y universidad y que funcionan como plataformas muy influyentes de proyección de discursos y pautas hegemónicas, como las relativas al estrechamiento de lazos entre universidad-empresa o la transferencia de conocimiento¹⁸.

¹⁷ En este sentido, sería interesante analizar el surgimiento en la universidad española de principios del siglo XXI de órganos de gobierno e instancias específicos (vicerrectorados de calidad e innovación, oficinas de convergencia, vicerrectorados para el desarrollo del EEES, delegados especiales del rectorado, institutos de docencia que incorporan las claves del “nuevo modelo”, como los ICEs, etc.) para canalizar e incentivar la puesta en marcha de las dinámicas propuestas desde Bolonia. La generación de un discurso propicio a las políticas hegemónicas y el desarrollo de las dinámicas tecnocráticas encontró acomodo y difusión, entre otros medios, en los Foros de la Aneca (2004-2009) con participación de académicos, gestores, managers y “expertos” diversos; también es preciso recordar la actividad discursiva y la influencia en la promoción y desarrollo del EEES en España de *lobbies* empresariales como la Fundación Conocimiento y Desarrollo (algunos de cuyos dirigentes participaron en la Aneca (2007c), Círculo de Empresarios, etc.

¹⁸ Señalan los autores: “Some of these associations, such as AURIL (UK), CURIE (France), NetVal (Italy), RedOtri (Spain), are members of the ProTon network, which links the various national associations at the European level. Similarly, some of the national associations more oriented to IPR [Intellectual Property Rights] management, such as UNICO (UK), are members of ASTTP (Association of European Science and Technology Transfer Professionals)” (Slaughter, Cantwell, 2011).

El uso del Método Abierto de Coordinación, como una “metagobernanza”, promoviendo la competitividad y la posibilidad de establecer comparativas entre países o sistemas (*benchmarking*), puede orientarnos sobre la efectividad material de declaraciones y líneas de acción europeas en el interior de los países miembros toda vez que, como se ha indicado, los postulados que se suceden en el transcurso del Proceso de Bolonia no eran vinculantes para aquéllos. Para dar cuenta de la eficacia material de las directrices, parece conveniente, también, recordar el relevante papel que juegan las dinámicas de búsqueda y construcción de consenso, la *gobernanza*, en las sociedades complejas del siglo XXI, como una forma de (pseudo)democracia: técnicas sociales, como el método abierto de participación, favorecen la intervención de diferentes grupos (toda vez que no se cuestione el marco hegemónico) y pueden servir para ejercer el control por parte de los grupos dominantes; poder que estaría a salvo a partir de la idea de que cuanto más invisible es aquél, el ejercicio de la dominación es mayor (Bourdieu, 2008, p. 67). Por supuesto, como se ha comentado, no puede obviarse la incidencia en la política europea real de la interrelación efectiva de diferentes esferas de poder (capital transnacional, alta política, banca, *think tanks*, etc.) a partir de las dinámicas de movilidad de las élites.

El Método Abierto de Coordinación, desde la perspectiva de discurso, podría ser considerado como un “momento” que, convenientemente armonizado por la Comisión Europea, funciona como un dispositivo que proyecta prácticas materiales (identifica objetivos, establece comparativas, produce legislación o normativa específicas); origina, además, la emergencia de instituciones, (como agencias de calidad, “grupos de expertos”, *think tanks*), o establece relaciones de competitividad que se introducen en las instituciones, como ocurrirá en la enseñanza superior. Los diferentes “momentos” del discurso no necesariamente se suceden de forma secuenciada, puede ocurrir de forma simultánea, recurrente, etc. En cualquier caso, teniendo en cuenta lo apuntado, las tácticas de gestión, como el Método Abierto de Coordinación, van más allá de incrementar la eficiencia o modernizar la administración. Como mantienen Laval y Dardot, puede interpretarse que están funcionando como un mecanismo para reconfigurar el Estado:

El aspecto “técnico” y “táctico” de la nueva gestión pública ha permitido hacer olvidar que lo esencial era, nada más y nada menos, introducir las categorías y las disciplinas del sector privado, incrementar el control político en el conjunto del sector público, reducir todo lo posible los presupuestos, suprimir el máximo de agentes públicos, disminuir la autonomía profesional de cierto número de profesiones (médicos, profesores y maestros, psicólogos, etc.), debilitar los sindicatos del sector público...realizar en la práctica la reestructuración neoliberal del Estado (Laval, Dardot, 2013, p. 294)¹⁹.

6.3.1.- Declaración de Bolonia.

El proceso de convergencia europea suele tomar como referente de inicio la Magna Carta Universitatum, de 1988, texto que sería seguido por otras declaraciones y comunicados²⁰ en el desarrollo de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Se trata de una dinámica gradual de convergencia cuyos presupuestos, finalmente, quedarán enmarcados dentro de la espiral de la Estrategia de Lisboa, que propulsa una idea de espacio de educación superior muy mediatizado por el mercado, la competitividad y la subordinación de la institución superior al medio productivo. Como telón de fondo del proceso no podemos olvidar la evolución del capitalismo con una base específica en el desarrollo y extensión de las “autopistas de la información” tanto en Norteamérica como en Europa, que tienen referentes clave en las políticas económicas de la UE de final del siglo XX, reflejadas en documentos muy significativos por su influencia: el Libro Blanco de Delors sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo (1993), el Informe Bangemann, *Europe and the Global Information Society* (1994), o el *Report: Building the Information Highways to reengineer Europe* (1994) de la ERTI. Además, la UE, que tendrá desde 1998 un papel importante al promover negociaciones con la OMC a través de la Ronda del Milenio, persigue no sólo generar un mercado europeo, sino, también, insertar la universidad europea en el mercado educativo global. Esta orientación del Proceso de Convergencia hacia el mercado educativo, interno y global, supuso el surgimiento de importantes fracturas de legitimidad en la UE: legitimidad de la Europa social y de la civilización europea subordinadas a la racionalidad de la eficiencia (Jessop, Fairclough, Wodak, 2008, p. 105).

¹⁹ Comillas en el texto original.

²⁰ La Declaración de la Sorbona (1998), Declaración de Bolonia (1999), Comunicado de Praga (2001), Comunicado de Berlín (2003), Comunicado de Bergen (2005), Comunicado de Londres (2007), Comunicado de Lovaina (2009), Declaración de Budapest-Viena (2010).

En el proceso de construcción del espacio educativo común, nos encontramos como primer eslabón la Magna Carta Universitatum. El tema central del documento es que los principios tradicionales deben ser conservados pero adaptados a condicionamientos contemporáneos: es decir, lo viejo debería servir para legitimar lo nuevo. En el documento se intentan conducir y encauzar las contradicciones entre el ideal humboldtiano de independencia intelectual y autonomía y el nuevo modelo competitivo. En última instancia, como exponen Fairclough y Wodak (2008, p. 117), en el documento se naturaliza una gran contradicción²¹.

En la Declaración de la Sorbona (1998) puede hallarse todavía la diferenciación entre una Europa económica y una Europa de conocimiento; sin embargo, en la Declaración de Bolonia (1999) se han fusionado ambas esferas de forma que el implícito económico se encuentra en el significante cultural:

La Europa de los conocimientos está ampliamente reconocida como factor insustituible para el crecimiento social y humano, y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común (Declaración de la Bolonia, 1999, par. 2).

Puede colegirse de la exposición del citado texto que la noción “Europa de los conocimientos” se construye como un factor de éxito económico²². La relación entre la Europa económica y la del conocimiento también se establece cuando se manifiesta que el objetivo es conseguir competitividad internacional del sistema europeo de educación superior... argumentando su extraordinario valor, su tradición o su atractivo para el

²¹ Por una parte se afirma que las tareas universitarias de docencia e investigación (en estrecha relación), así como la difusión cultural, deben realizarse de manera independiente de cualquier poder; por otra, se manifiesta que deben llevarse a cabo para responder a las necesidades cambiantes de la sociedad, y el conocimiento científico. Pero, como plantean Fairclough y Wodak, la clave está en quiénes definen qué se entiende por “necesidades de la sociedad”: “Who defines these “needs” and “demands” of society?” (2008, p. 117).

²² En el documento se combina una racionalidad explícita e implícita y hay una importante ambigüedad semántica: así se habla de *crecimiento social y humano*, cuando el término *crecimiento* suele asociarse a crecimiento económico. Conceptos como *competencia* o *reto* se encuentran en discursos económicos hegemónicos, relativos al mercado de trabajo, empleo, etc., que en la Declaración se encuentran recontextualizados. Por otra parte, en la Declaración de Bolonia se utilizan otras estrategias, como el uso de listas de ítems que suponen implicación y permiten relacionar varios discursos “in additive relationship...one way of texturing interdiscursive relations between diverse discourses” (Fairclough, Wodak, 2008, p. 118). También, se usan tácticas retóricas, como la falacia *quoque*, que sugiere que, puesto que determinadas medidas tiene éxito en otros países, la UE debería adoptarlas.

resto del mundo. Tácitamente, se sugiere que las categorías culturales pueden ser valoradas en función de su traducción a términos económicos. En definitiva, “legitimation of a “Europe of Knowledge” combines explicit cultural-political rationales with implicit economic rationales” (Fairclough, Wodak, 2008, p. 118). Tal y como proponen los autores mencionados, la relación entre equivalencias cultural y política y elementos económicos pueden leerse como forma de articular las contradicciones entre el proyecto político cultural y el económico. El mensaje, contradictorio y sobreentendido, del conjunto es que los elementos son, de facto, compatibles. La dimensión competitiva y económica de las instituciones de enseñanza superior se hará explícita poco después en documentos de la Comisión (COM, 2003).

Por otra parte, la Declaración de Bolonia (1999) no sólo supone un paso en el proceso de reforma de la educación superior, sino que es en sí misma un elemento regulador. Esta capacidad *performativa* y normalizadora de la Declaración se construye a partir de una combinación de elementos y tácticas que hemos visto forman parte del Método Abierto de Coordinación; entre ellas pueden identificarse: a) la propuesta y asunción de acuerdos sobre objetivos comunes y calendarios de consecución por los participantes; b) el compromiso de puesta en marcha de los objetivos en las políticas nacionales; c) la aceptación de procesos de medición, evaluación, supervisión, etc., constantes así como la fijación de nuevos objetivos en un proceso cíclico y continuo (Fairclough, Wodak, 2008, p. 120). Finalmente, la Declaración de Bolonia (1999), explicita como objetivo común la puesta en marcha de técnicas y procesos que materializan una de las nociones relevantes de las políticas neoliberales: el establecimiento de procesos de calidad y de comparativas de mercado (*benchmanrking*).

6.4.- La Estrategia de Lisboa

La Estrategia de Lisboa establece una de las representaciones más manifiestas del capitalismo que venimos llamando cognitivo a partir del objetivo de hacer de Europa una economía del conocimiento competitiva a escala internacional, generadora de empleo y de cohesión social²³. ¿Qué implicaciones materiales entrañaba la expresión "economía del conocimiento"?

²³ Como se irá mostrando, dentro del paradigma educativo que se maneja desde la UE y los países miembros, el mundo de la formación y el productivo se encuentran en estrecha conexión. De tal forma

La gestión hacia la “economía del conocimiento” se concentró en la liberalización y privatización de las grandes empresas públicas y los sectores denominados estratégicos, como la energía, los transportes, las infraestructuras y las telecomunicaciones; más la flexibilización del mercado de trabajo, que pretendidamente debería favorecer la movilidad laboral en este proceso de transición y quedó convertida en una burda (des)regulación para abaratar el coste del trabajo y aumentar la precariedad laboral (SEMINARI Taifa, 2014, p. 22).

Era una propuesta de clara orientación en cuyo radio de acción se incluía el medio educativo superior que, según su óptica, debía *adaptarse* y ser *flexible*. La Estrategia suscitó un gran consenso entre diferentes protagonistas a partir de la idea de que la táctica planteaba un equilibrio entre competitividad e intereses de mercado y cohesión social y empleo mediante su regulación a partir del *Open Method of Coordination*. Sin embargo, la Estrategia de Lisboa y el Método Abierto de Coordinación se convirtieron, de facto, en la proyección y articulación de los intereses de los grupos que representaban el capital transnacional, “the embedded project of neoliberalism” (Apeldoorn, Hager, 2010, p. 210).

Efectivamente, el proceso de Bolonia se reconducirá en el marco de la economía europea del conocimiento, como han manifestado diferentes investigaciones (Fairclough, Wodak, 2008). Así, en las conclusiones del Consejo Europeo (2000) y en relación con el campo educativo, se establecieron un conjunto de pautas que se irán promocionando en los primeros años del siglo XXI a partir de directrices de la Comisión Europea o de diferentes Declaraciones y Comunicados relacionadas con la educación superior (Praga, 2001; Berlín, 2003). Si el Comunicado de Praga añadía los objetivos del aprendizaje continuo y la promoción del atractivo del EEES a escala mundial, el de Berlín delegaba el asunto de calidad en la ENQA (*European Association of Quality Assurance*), insistía en temas de comparabilidad, transparencia, etc. Entre otras proposiciones, las conclusiones del Consejo se dirigían a *adaptar* el modelo educativo europeo a partir de su reconversión y de la inversión en “capital humano”, planteando una formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento:

que el criterio de incentivar la posibilidad de empleo se convertirá en dominante a la hora de planificar titulaciones o curricula. La retórica a la cohesión social de buena parte de las prácticas discursivas que se promueven en el marco de gestación del Espacio Europeo Educativo forma parte de estrategias de legitimación y búsqueda de consensos de las políticas educativas que se proyectan, como hemos explicado.

Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. ... Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones (Consejo Europeo, par. 25).

En el apartado 26, las conclusiones explicitaban temas como los mencionados: la promoción de “centros de aprendizaje”, en los que tiene un peso sustancial el uso intensivo de las tecnologías de red; la proyección de competencias básicas, que más tarde encontraremos en documentos oficiales (COM, 2001; COM, 2007); la importancia concedida a los informes y estudios de expertos; o el impulso de la transparencia, la movilidad o el estrechamiento de lazos entre sistema educativo y empresa:

Escuelas y centros de formación, todos ellos conectados a Internet, deberían convertirse en centros locales de aprendizaje²⁴ polivalentes accesibles a todos y utilizar los métodos más apropiados para dirigirse a una gama amplia de grupos destinatarios; deberían establecerse, para su beneficio mutuo, asociaciones de aprendizaje entre escuelas, centros de formación, empresas y centros de investigación;

Un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI [tecnologías de la información], idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales²⁵; debería establecerse un diploma europeo de cualificaciones básicas de TI, con procedimientos descentralizados de certificación, para promover la instrucción informática en la Unión;

Establecer, antes de finales de 2000, los medios para estimular la movilidad de estudiantes, profesores y personal de formación e investigación, tanto mediante un mejor uso de los programas comunitarios existentes (Sócrates, Leonardo, Juventud) como mediante la supresión de obstáculos y una mayor transparencia en el reconocimiento de los títulos y períodos de estudio y formación; adoptar las medidas necesarias para eliminar las barreras para la movilidad de los profesores antes de 2002 y atraer así profesores con altas cualificaciones;

²⁴ Es posible que esta recomendación específica sobre “centros de aprendizaje”, con una orientación eminentemente tecnológica, pudiera haber servido de base en la enseñanza superior para su concreción en los *Learning Resource Centres*, de desarrollo en UK o Países Bajos, o los CRAI, en nuestro país, en los que el componente tecnológico y la noción de *aprendizaje* son fundamentales.

²⁵ El desiderátum del Consejo Europeo con respecto al conjunto de competencias propuestas se concretará con bastante precisión en la definición de las “Competencias clave del aprendizaje permanente” (COM, 2007).

Debería establecerse un modelo europeo común de currículum vitae, de utilización voluntaria, para contribuir a la movilidad ayudando a la evaluación del conocimiento adquirido, tanto por parte de los centros de educación y formación como por parte de los empresarios (Consejo Europeo, 2000, par. 26)

Otro aspecto relevante en el que inciden las conclusiones del Consejo Europeo es en incentivar la formación continua²⁶, un tema sustancial en las políticas de la UE, desde una óptica desarrollista al establecer una relación directa entre empleo²⁷, aprendizaje y educación. Perspectiva que lleva implícita la idea de fusión tiempo de vida/tiempo de trabajo, una característica del nuevo capitalismo, y de sus modos de explotación, que ya se comentó:

Dar una mayor importancia a la formación continua como componente básico del modelo social europeo, entre otros, fomentando entre los interlocutores sociales acuerdos sobre innovación y formación continua, aprovechando la complementariedad entre la formación continua y la adaptabilidad, mediante una gestión flexible de la jornada laboral y la alternancia, formación-empleo, e introduciendo un premio europeo para empresas particularmente innovadoras. El progreso hacia estos objetivos debería evaluarse de forma comparativa; (Consejo Europeo, 2000, par. 29).

El objetivo de encuadrar los sistemas educativos en los objetivos de Lisboa se hace explícito poco después por parte de la Comisión Europea en: *The concrete objectives of education systems* (COM, 2001, p. 3) documento en el que se subraya la necesidad de que en la sociedad se generalice la forma y el espíritu de empresa “the Lisbon conclusion underline the need for European societies to become more entrepreneurial... strengthening links with business...developing the spirit of enterprise” (COM, 2001, p. 12). Además, el documento funciona como discurso regulador en sí mismo al sugerir la extensión de las comparativas (*benchmarking*) y, en general, el Método Abierto de Coordinación en el proceso de convergencia:

²⁶ En el *Memorandum of lifelong learning* ya se manifestaba la condición esencial del aprendizaje permanente como un paraguas integrador: “that the scale of current economic and social change in Europe demands a fundamentally new approach to education and training. Lifelong learning is the common umbrella under which all kinds of teaching and learning should be united” (COM, 2000, p. 2).

²⁷ Procede recordar aquí que el empleo, la posibilidad de desarrollar un trabajo remunerados, en el marco de procesos de desregulación del mercado laboral y el vaciamiento del Estado social que activan las políticas neoliberales, se concibe como un riesgo individual, un tarea a la cada agente deben dedicarse a fondo. Empleo y formación son aspectos que se encuentran estrechamente unidos en las políticas de la UE toda vez que el ideal normativo de “empleabilidad” que se propone se concreta en un sujeto activo, adaptable, que aprende de la cuna a la tumba. Las técnicas sociales orientadas a la interiorización de esta y otras claves forman parte de los procesos de *gubernamentalidad* neoliberales que se han mencionado.

All objectives would benefit from a process of peer review, of exchange of good practice, and of comparison of progress between Member States... all actors in the educational process have to be ready to learn; and the Commission suggests that mutual learning between Member States, as implicit within the “coordination” process, is a valuable way of increasing the quality of service delivered to the citizen... “open coordination” should be implemented in the very special field of education. The Commission recognises, as do Member States, that the legal provisions of Articles 149 and 150 apply in these fields, and therefore apply to any work done as part of “open coordination” here too (COM, 2001, p. 14- 15).

En 2003, en “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento” ya de forma explícita, se expone la idea de una Universidad como elemento esencial de la economía del conocimiento: “Las universidades detentan la clave de la economía y de la sociedad del conocimiento... además las universidades contribuyen a la consecución de los demás objetivos de la estrategia de Lisboa... al empleo y a la cohesión social” (COM, 2003, p. 5). Sin embargo, se manifiesta en el Informe: “el mundo universitario europeo no está exento de problemas y, en términos generales, las universidades europeas no son competitivas actualmente con las de nuestros principales socios” (COM, 2003, p. 2). Por consiguiente, se plantean una serie de cuestiones y medidas interrelacionadas para paliar la falta de competitividad detectada: a) aumentar la financiación privada de la institución universitaria; b) implantar la gestión empresarial, dinámicas de “calidad”, etc.; c) estrechar lazos universidad –empresa; d) incluir dinámicas interdisciplinarias en la universidad; e) introducir el aprendizaje permanente como clave de la enseñanza y d) poner en marcha formas de explotar los resultados de investigación. Son medidas que se incorporarán en el proceso de convergencia en el siglo XXI afectando de forma muy significativa el funcionamiento, la docencia e investigación universitarias.

Sobre estas disposiciones se insistirá en los siguientes años abordando el tema como un proceso de reconversión industrial: “La Unión Europea, que ha respaldado el proceso de reconversión de sectores como la siderurgia o la agricultura, se enfrenta ahora al reto de modernizar su «industria del conocimiento», en particular sus universidades” (COM, 2005, p. 13). Al parecer, tanto la contribución de la enseñanza superior a la Estrategia de Lisboa, cuya crisis se certifica en principios de siglo²⁸, como el Proceso de Convergencia no parecían satisfactorios:

²⁸ Los tres principales retos identificados a los que debía enfrentarse la enseñanza superior europea eran: conseguir un nivel de calidad mundial, mejorar la gobernanza e incrementar y diversificar la financiación.

Las universidades europeas no están actualmente en posición de desarrollar todo su potencial...han quedado atrás en una competencia internacional cada vez mayor por conseguir los alumnos y profesores de talento, y no siguen el ritmo de unos programas de investigación que cambian con rapidez ni consiguen general la masa crítica, la excelencia, la flexibilidad que son necesarias para el éxito. Estas deficiencias se unen a una combinación de control público excesivo y financiación insuficiente (COM, 2006a, p. 4).

Efectivamente, las dinámicas de revisión y de puesta al día de la estrategia económica europea imprimen un giro neoliberal a las mismas, de forma que se incentiva la orientación de la educación al mercado: se profundizará en ideas como potenciar la movilidad del *capital humano*, dentro y fuera del mercado europeo educativo, y en incrementar la competitividad de instituciones de enseñanza superior, tanto a escala europea como internacional. Por lo que respecta al modelo educativo competencial, se hace recurrente la recomendación de la formación en competencia empresarial (*entrepreneurship*), que, según las recomendaciones, debe ser transversal a niveles educativos y titulaciones. A tal efecto, la Conferencia Europea sobre Educación y Emprendimiento, conocida como la Agenda de Oslo, pone en primer plano de la sociedad la relación educación-empleo: “the aim of the “Oslo Agenda for Entrepreneurship Education” is to step up progress in promoting entrepreneurial mindsets in society, systematically and with effective actions” (COM, 2006b, p. 87). Como ya se ha avanzado, esta conexión pretende construir a través del sistema educativo la formación de un sujeto que debe asumirse como agente económico en constante formación. El tema del perfil “emprendedor” se encontraba en la literatura de los primeros neoliberales, como L. von Mises. El puro espíritu de mercado no requeriría una dotación de saberes específica inicial pues:

Es un ser dotado de espíritu comercial, en busca de cualquier oportunidad de provecho que se le presente y de la que pueda sacar partido gracias a la información que posee y que los demás no tienen. Se define únicamente por su intervención específica en la circulación de bienes” (Laval, Dardot, 2013, p. 146).

Si, efectivamente, entrenar a la fuerza de trabajo para funcionar en las economías del conocimiento supone subrayar el perfil emprendedor y éste no precisa de una dotación amplia de conocimientos, este planteamiento parece encontrar acomodo en el marco de

Según el documento (COM, 2005) la modernización de la institución pasaba por conseguir financiación (público/privada), instaurar una (nueva) *gobernanza* y cultura de *calidad* ; además, había que organizar sistemas de enseñanza flexibles, atractivos y abiertos (COM, 2005).

las competencias básicas que se definen desde la UE, en las que tanto peso adquiere la habilidad tecnológica. En cualquier caso, tal y como se explicita, la competencia empresarial, más que buscar una capacitación específica, persigue modelar una “mentalidad” o “actitud” de iniciativa y de asunción de riesgos, desde la infancia: “The definition of entrepreneurship education adopted at European level stresses that this concept is much wider than just training on how to start a business. Entrepreneurship is firstly a mindset” (COM, 2006b, p.15)²⁹. Es decir, el medio educativo que se proyecta configurar a partir de las recomendaciones de la UE, sobre aprendizajes, emprendeduría, asunción de riesgos, etc., se parece a una *fábrica del sujeto neoliberal*, en palabras de Laval y Dardot (2013, p. 325 y ss) porque incluye entre sus presupuestos elementos esenciales de sostenimiento del capitalismo que promocionan las políticas neoliberales.

Estos planteamientos supondrán fracturas y contradicciones en el Proceso de construcción y de resultados de un espacio europeo de educación, pues algunos de sus miembros perciben la apertura global como una posible desventaja nacional:

The EC’s trade liberalization policies, without sufficient ability to implement that policy, have paradoxically opened up the space for Member States (like France and Germany), to pursue national interests as a means of protection against the global. This undermines the production of a European space and identity (Jessop, Fairclough, Wodak, 2008, p. 105).

La Comisión por su parte, armoniza y coordina los procesos mediante el despliegue del Método Abierto de Coordinación: impulsa, supervisa, efectúa seguimientos, organiza foros de intercambio y difunde las mejores prácticas, facilita el diálogo entre universidad y otras instancias, propone incentivos (como programas i+d, programas de competitividad e innovación, etc.), etc. (COM, 2006a, p.12). No obstante, el papel inicial de la Comisión Europea, como prolífica productora de normativa para generar marcos de competitividad, se podría modificar, e imponer a los aparatos legislativos, en función del asentamiento de las dinámicas de mercado y competencia del nuevo ordoliberalismo en el contexto interno de los países y a escala europea:

²⁹ La iniciativa de la Comisión Europea se enmarca en los procesos que caracterizan el Método Abierto de Coordinación al exponer una formalización de experiencias (en diferentes niveles educativos) que actúan como propuestas de modelo a seguir para diferentes países. Además presenta una proposición de actuación en educación empresarial en diferentes niveles: políticas europeas; sistemas educativos; formación del profesorado; sugerencias de desarrollo curricular; recomendaciones relativas a estrechar lazos entre el mundo empresarial y el educativo y la difusión de “buenas prácticas”.

El papel de la Comisión Europea se reduciría a sancionar el arbitraje llevado a cabo por el propio mercado en materia de legislación... Así, se instauraría una legislación europea que acabaría imponiéndose a los poderes legislativos mismos, tanto los nacionales como el europeo, de un modo indiscutible al estar consagrada por el veredicto del mercado (Laval, Dardot, 2013, p. 271).

Supondría una vuelta de tuerca en la lógica del neoliberalismo europeo: si inicialmente la competencia y el mercado se producían activamente a partir de regulaciones y normas desde arriba, que se verían recontextualizadas en función de los condicionantes de cada país miembro, el paso al que aluden los autores mencionados implicaría un sentido inverso: serían las dinámicas de oferta/demanda las que en su devenir, desde abajo, consagrarían la normativa como necesaria. En este sentido, se produciría, efectivamente, la legitimación de la política por el espacio económico.

6.5.- Proceso de Convergencia en España.

Como había ocurrido en otros países, la incorporación de las pautas de mercado que implicaba el Proceso de Bolonia precisaba de estrategias discursivas que legitimaran las propuestas de los nuevos gestores para modificar en profundidad la función y la estructura organizativa de las universidades españolas. Como es sabido, la universidad española a finales del siglo XX era resultado de importantes cambios acontecidos desde el último cuarto de la centuria pasada, como el tránsito de una dictadura a una democracia, el desarrollo del capitalismo transnacional en nuestro país o la entrada en el Mercado Común Europeo. En este lapso de tiempo se había dejado atrás la universidad de adscripción al régimen dictatorial, ésta había recuperado su autonomía, se había transferido su titularidad a las Comunidades Autónomas, había experimentado procesos de masificación (que no de democratización) (Fernández Buey, 2009, p. 221-250) similares a los de otros países de nuestro entorno y había crecido el número de universidades privadas, sobre todo en la última década del siglo pasado. Paralelamente, a partir de la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983), las bibliotecas universitarias habían experimentado un importante impulso que se evidenciaba en las dotaciones de infraestructuras, presupuestos propios, plantillas de personal o en la formación y centralización de colecciones. Todos estos acontecimientos habrían participado de la consolidación de un modo de educación tecnocrático de masas en España muy precario,

con diferencias sustanciales con respecto a Europa o países de la OCDE³⁰. En su devenir pueden distinguirse dos periodos en nuestro país:

- Entre 1970-1990 (Periodo constituyente).
- A partir de 1990- actualidad (Generalización de la escuela de masas y advenimiento de la "sociedad educadora") (Cuesta, 2005, p. 135).

La convergencia con Europa ya en el siglo XXI significaba adoptar cambios importantes en la estructura y funcionamiento de la academia y dar pasos relevantes hacia el mercado globalizado de la educación superior, la *sociedad del conocimiento* (WORLD BANK, 2002; UNESCO, 2005), la expansión del capitalismo académico y los *campus* virtuales o el desplazamiento de la educación hacia el reciclaje competencial permanente (*e.learning*). Es decir, el Proceso de Bolonia podría contextualizarse y entenderse como el catalizador que encamina nuestro país hacia la "sociedad educadora" periodizada por Cuesta (2005).

La teoría del discurso mantiene que en cualquier proceso complejo se desarrollan estrategias para regular elementos de esos procesos reales que pueden orientar su trayectoria; estas estrategias incluyen discursos que representan o narran el pasado, el presente e imaginan y proyectan futuros posibles. Probablemente, en nuestra consideración, uno de los documentos que introdujo marcos de interpretación y orientó líneas de acción del futuro académico fue el Informe Bricall (2000), en el que nos centraremos en el siguiente apartado.

6.5.1.- Informe Bricall.

El Informe Universidad 2mil (Bricall, 2000) es un documento que pretende aportar una radiografía del sistema universitario en el inicio del siglo XXI, con especial atención a España, para propulsar un debate interno sobre “la necesidad” de introducir cambios en la institución española. Se muestra como un discurso de cierta objetividad (un informe) encargado por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas en diciembre de

³⁰ Por ejemplo, las tasas de analfabetismo en España eran en 1978 del 9% (Cuesta, 2005, p. 173). Las diferencias con nuestro entorno eran significativas: en los países nórdicos, UK o Alemania, la alfabetización estaba prácticamente generalizada desde principios del siglo XX. Por lo que respecta al gasto en educación superior la media de países de la OCDE era en 1985 del 1.2% sobre el PIB, mientras en España era el 0.6% (Bricall, 2000, p. 39).

1998 que se publica en el año 2000. Para evidenciar su carácter distante, y su interés por contrastar puntos de vista, según se explica en el mismo, la confección del texto implicó una importante tarea de colaboración de la propia Conferencia de Rectores, equipos de colaboradores, asesores, etc. El estudio tiene una fuerte carga de *performatividad*³¹. Como venimos defendiendo, desde nuestro marco teórico, una propuesta discursiva supone algo más que mera descripción de una situación: lleva implícita una determinada visión de la enseñanza superior y una proposición de actuación, una línea de proceder en política económica y educativa, que busca generar, una vez más, el consenso necesario entre los protagonistas para articular un sistema (de prácticas materiales, relaciones institucionales, normativas específicas, valores concretos, etc.) en el que el capitalismo académico pueda desarrollarse. Por esta razón, creemos que es importante detenernos en aquilatar el contenido del documento.

Cuando se publica el Informe Bricall (2000), la OCDE (1996, p.7) ya había marcado líneas de actuación para construir las economías basadas en el conocimiento y los “sistemas nacionales de innovación” que contempla y fija un lugar destacado para la organización universidad y para el desarrollo de sus funciones. La Comisión Europea (COM, 1997) manifestaría unas propuestas de acción en una dirección similar algo más tarde al pretender construir la Europa del conocimiento, proyecto que se lanza definitivamente a partir de lo que se conoce como Estrategia de Lisboa (2000), que marca de forma muy acusada el proceso de convergencia hacia el mercado. Un organismo internacional de notoria influencia mundial, como la UNESCO (1998), había adoptado una óptica muy similar respecto del papel de la educación superior en economías basadas en la rentabilización económica del saber. Por otra parte, una de las claves de funcionamiento del nuevo marco de mutación del capitalismo, el aprendizaje permanente, se estaba estimulando en Europa desde la centuria pasada. En 1992, la ERTI había publicado un documento relativo al *lifelong learning*. El año 1996 se había declarado como año del aprendizaje permanente en Europa y el *Memorándum sobre aprendizaje permanente* (COM, 2000) aportará importantes guías de actuación que afectarán a las políticas universitarias: como la importancia de incidir en las

³¹ Hemos podido explicar esta dimensión del discurso en el proceso de introducción de las nuevas políticas educativas en el contexto de otros países, como los EE.UU o UK. De tal forma que las claves de actuación que proyecta se concretarán a lo largo de la primera década del siglo.

competencias básicas, el protagonismo que otorgaba al uso de las tecnologías informacionales, plenamente extendidas ya en el siglo XXI, la definición de nuevos roles del profesorado, el interés en la acreditación, los aprendizajes informales, etc.

En concreto, el Informe final de la Comisión Europea, *Teaching and learning. Towards the learning society* (COM, 1995), partía de una asunción implícita del paradigma educativo desarrollista a la hora de plantear las políticas educativas. Las propuestas se formalizan explícitamente en el marco de las estrategias de empleo, competitividad y crecimiento económico de la UE: “investments in skills is a prime factor in competitiveness and employability” (COM, 1995, p.47). El conocido como Informe Delors (1997), se había hecho eco de la necesidad de sistemas educativos más *flexibles* para adecuar la relación entre oferta y demanda y para que aquéllos se *adaptaran* a los cambios sociales; también se situaba el Informe a favor de la descentralización administrativa y una mayor autonomía institucional, elementos que, según los citados documentos, favorecerían la innovación (clave de competitividad del capitalismo); de la misma forma, el citado estudio se pronunciaba a favor de la diversificación, de la extensión y uso de la tecnología mediante el fortalecimiento de las infraestructuras. El Informe Delors, en fin, secundaba y fortalecía una imagen retórica redundante del nuevo escenario económico y educativo: aprender a aprender y aprendizaje a lo largo de la vida, como llaves de acceso al siglo XXI (Delors, 1997, p. 17-18).

Por su parte, la Declaración de Bolonia, de junio de 1999, considerada como el inicio del EEES, se hacía eco de razones para implementar un mercado interno europeo de la enseñanza superior; en concreto, se proponía “sobre todo el objetivo de incrementar la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior” aplicando mecanismos para construir una organización regional convenientemente atractiva para el resto del mundo (sistema de créditos europeos, procesos de homologación y compatibilidad de titulaciones, incremento de movilidad del capital humano, etc.). Las conclusiones del Consejo Europeo (2000), secundaban, también, el paradigma desarrollista de forma que los sistemas de educación y formación necesitaban adaptarse tanto a las demandas de la *sociedad del conocimiento* como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. En definitiva, en el marco europeo se venían estableciendo unas coordenadas discursivas y de actuación para los sistemas educativos en general y universitarios en particular, que conocían, y asumían en buena medida, los responsables, colaboradores, etc., del documento programático que comentamos por las afinidades

que pueden encontrarse en el Informe Bricall (2000), tema que vamos a analizar en el siguiente apartado.

A lo largo del documento puede observarse que sus referentes son documentos e iniciativas relacionadas con política educativa universitaria de países de la OCDE y más específicamente, los EE.UU, Australia, Reino Unido o N. Zelanda, pioneros en insertar los sistemas educativos en un mercado cada vez más mundializado³². En el documento se toma como modelo de universidad el anglosajón en general, y el norteamericano en particular, aspecto que constituye una constante a lo largo del Informe. Por consiguiente, el documento puede interpretarse como una propuesta de introducir determinadas claves en el sistema educativo universitario español que ya se encontraban en marcha en los sistemas educativos de educación superior en los países citados desde el último tercio del siglo XX.

El Informe parte de una situación similar a la considerada por la Comisión Europea (COM, 1995) para proponer la necesidad del *cambio*: tres impactos de gran calado que llevan a la universidad a una, imprescindible según su óptica, transformación; estos fenómenos son: la *sociedad de la información*, la globalización y la revolución científico tecnológica (Bricall, 2000, p. 8). Elementos que, como se ha analizado, conforman el escenario que responde al capitalismo neoliberal globalizado. Estos fenómenos se muestran constituyendo una realidad objetivada a la que, según el Informe, la universidad debe adaptarse y actuar de manera flexible, con el objetivo de superar una situación nacional que suele tildarse, de forma más o menos explícita, de “rígida”, “atrasada”, “obsoleta”, “endogámica”, excesivamente apegada al paradigma “disciplinar”...; en definitiva, una institución insuficientemente moderna:

La respuesta apropiada de las universidades a este nuevo marco de relaciones se mide por su grado de *flexibilidad* y de *innovación*. La flexibilidad se define por la *adaptación* a las circunstancias cambiantes y la *innovación* por la capacidad

³² Así, por ejemplo, en el tema de financiación de la universidad (cap. 5), Australia, N. Zelanda o el Reino Unido son los referentes para proponer la subida de tasas académicas (que estos países incrementaron en 1989, 1990 y 1999, respectivamente). Los EE.UU o Australia son los ejemplos que se toman para proponer la extensión de redes, tecnología electrónica y “paquetes de enseñanza asistida por ordenador”; también vuelven a surgir dichas naciones para sugerir nuevos servicios universitarios basados en la colaboración (*partnership*) público/privada, en el apartado 9, relativo a redes, tecnología y universidad.

de establecer nuevos servicios, nuevas enseñanzas y nuevos procedimientos de su impartición (Brialll, 2000, p.99)³³.

El Informe se sitúa en la estela de las pautas que se habían venido desarrollando en Europa para la enseñanza universitaria: tomando como referente la Europa de Bolonia, la universidad se presenta como “agente social”³⁴, base para generar innovación, competitividad y crecimiento económico:

Las economías industriales, las sociedades que, a lo largo de los dos últimos siglos, han encabezado el desarrollo mundial se han convertido en economías basadas, fundamentalmente, en el conocimiento, en sociedades que se sustentan de forma siempre más directa en la creación, la difusión y el uso masivo de nuevos conocimientos (Bricall, 2000, p. 67).

Entre las demandas sociales a que la universidad debe estar atenta, el documento destaca un conjunto de temas relacionados con la orientación de la universidad hacia la competitividad y el mercado como medio de imbricarse en las mutaciones del capitalismo cognitivo: el desarrollo de sistemas de calidad, el enfoque de la enseñanza centrado en el estudiante, la flexibilidad curricular, el reconocimiento de cualificaciones, la incentivación de la movilidad, la autonomía o responsabilidad social universitarias, etc.

Vamos a detenernos, por su incidencia posterior en el medio académico, en algunos ejes discursivos relevantes: la racionalidad instrumental y la eficiencia como medio de gobernanza, la importancia concedida a los aprendizajes en el contexto de un modelo educativo que se dice nuevo, la introducción en la universidad de la nueva gestión empresarial o el impuso de la tecnología informacional.

- Racionalidad instrumental

El documento formula que el gobierno de la institución debe caminar hacia la profesionalización y la inclusión en los órganos ejecutivos de representantes de los

³³ La cursiva del texto es nuestra. Los significantes *adaptación* y *flexibilidad* son intensamente utilizados en el informe: su redundancia pone de manifiesto la adscripción del documento a las técnicas aplicadas por la nueva gobernanza neoliberal a través de un discurso que expone la necesidad ineluctable del cambio. En cuanto al sustantivo *innovación*, más adelante se amplía y contextualiza su sentido.

³⁴ La ambigüedad del concepto *social* es constante a lo largo de todo el Informe. Por el contexto de desarrollo de diferentes apartados, puede colegirse un uso equivalente a *económico* o *empresarial*: por ejemplo, en el cap. 3, en que se refiere a la apertura de la universidad a las *demandas sociales*.

“intereses sociales”³⁵, porque, más allá de intereses políticos o ideológicos, “se considera que el debate acerca del gobierno de las universidades ha de plantearse en términos pragmáticos e instrumentales” (Bricall, 2000, p. 209-210)³⁶. La profesionalización y la gestión tecnocrática serían la opción correcta porque “se considera el mejor medio para dar una respuesta adecuada a las crecientes presiones competitivas del entorno social” (Bricall, 2000, p. 214). La gestión tecnocrática³⁷ que se plantea en el documento propone superar la rigidez académica disciplinar y contemplar la universidad como una organización de servicios que se estructure según los procesos que lleva a cabo (procesos de gobierno; procesos académicos; procesos de apoyo).

- De la enseñanza al aprendizaje

Un aspecto clave de la remodelación de los sistemas educativos que hemos visto con anterioridad es la importancia concedida al aprendizaje y la definición de nuevos roles para el profesorado, uno de los ejes sobre el que gira el discurso informacional. En el Informe que analizamos, se destacan estos temas incidiendo en que se deben perfilar objetivos de aprendizaje por su relevancia para la práctica evaluativa, que se irá extendiendo en el medio universitario³⁸. Asociadas al aprendizaje se destaca e incentiva el uso de las tecnologías y la importancia para las universidades de introducir servicios con personal polivalente y flexible para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje³⁹.

³⁵ Las figuras retóricas son abundantes en el Informe. El contexto en que se utiliza esta expresión (intereses sociales) u otras, como “grupos de interés”, nos lleva a inferir que se refieren a “intereses económicos”. Estas conceptualizaciones son comunes a los discursos que se expanden desde la UE. En este sentido se manifiesta S. George: “as one quickly learns, where the EU is concerned, civil society includes mostly representatives of business... We also have “stakeholders”... Being a stakeholder also allows a good dose of corporate intervention—after all, corporations are betting for higher stakes than citizens and they represent more money”... (ALTER-EU, 2010, p.13).

³⁶ Es decir, el documento se posiciona a favor de la inclusión de la *gobernanza* empresarial en la universidad...dando por hecho que la gestión técnica e instrumental carece de ideología.

³⁷ Este modo de organización podría identificarse con las propuestas que se incluyen en conceptos como *gobernanza*. Dichos presupuestos proyectan sistemas educativos desregulados así como un modelo de institución que debe asumirse como una empresa y organizarse con autonomía para competir en el mercado educativo globalizado. La Aneca dedicó el VII de sus Foros a este tema (Aneca, 2006)

³⁸ Conocer los objetivos de aprendizaje, según el Informe, es relevante para los estudiantes, que sabrán hasta dónde deben llegar en sus aprendizajes; también, para las enseñanzas y el plan de estudios; además, la definición de objetivos de aprendizaje pueden tener interés para medir la competencia del profesorado o para valorar la gestión de recursos. Es decir la actividad de conocer se subsume en la lógica tecnocrática.

³⁹ La conveniencia de modificar los perfiles profesionales hacia la “polivalencia” es un tema que hará suyo Rebiun promocionando la flexibilidad del personal bibliotecario en el contexto de lo que se

Estos sistemas de información se presentan como sustanciales también para que el estudiante desarrolle su autonomía y se responsabilice de su aprendizaje (Bricall, 2000, p. 109), aspectos que inciden, como se ha analizado, en los procesos de subjetivación del sujeto posmoderno y en los que se insiste desde la UE desde la proyección a todo el espectro de la vida del aprendizaje permanente.

- Introducción de la gestión empresarial

El Informe Bricall (2000) también es clave en nuestro país por introducir en la enseñanza superior como elemento necesario la cultura de la calidad y la acreditación, prácticas discursivas que se generalizarán en el siglo XXI en el medio académico⁴⁰. Era una cuestión que también se encontraba en la agenda de Bolonia: promover “una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables”. Es decir, se trataba de introducir la nueva gestión empresarial, que entendemos, y así se ha analizado (Aróstegui, Martínez Rodríguez, Dale, 2008), como elemento endógeno de proyección mercantil de los sistemas educativos⁴¹. La calidad se define en el documento desde diferentes perspectivas⁴² que recuerdan la conceptualización que había desarrollado la UNESCO (1998) a raíz de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior:

denominará nuevo modelo educativo (basado en aprendizajes y uso de tecnología informacional) que tendrá en los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación su concreción más elaborada.

⁴⁰ En España el Primer Plan de Evaluación de la Calidad de las Universidades data de 1996-2000. Las diferentes Agencias de control de calidad tendrán un rol relevante en la extensión de la cultura de la evaluación /acreditación. La ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), se crea en nuestro país a partir de la LOU, 2001, art. 34. Por lo que respecta a la Agencia Europea, la ENQUA (*European Network for Quality Assurance in Higher Education*), data de 2000.

⁴¹ La interrelación dialéctica de los diferentes *momentos* de que se compone el discurso se pone de manifiesto en las prácticas materiales que proyectan enunciados performativos como el Informe que analizamos; así, por ejemplo, en relación con la puesta en funcionamiento de la nueva gestión, las bibliotecas universitarias iniciaron el proceso mediante sistemas de evaluación interna y externa a principios del siglo XXI.

⁴² La noción *calidad* se perfila en relación con la idea de *excelencia*, también se entiende como adecuación a estándares y como capacidad para conseguir metas y objetivos; además, la idea de calidad se asocia a eficiencia de la gestión o a satisfacción de usuarios y clientes. Según el Informe, los sistemas de calidad deben adoptarse como instrumento de rendición de cuentas a los gobiernos y a la sociedad; suponen, además, un signo de transparencia para los estudiantes y para el mercado laboral; por otra parte, constituyen un componente inexcusable como base para articular mecanismos de financiación pública diferenciada.

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad (UNESCO, 1998, Art. 11).

El Informe Bricall propone que la cultura de la medición se concrete en un plan estratégico, plan que debe regular toda la actuación universitaria. Como es bien conocido, los planes estratégicos se multiplicaron en diferentes esferas y servicios universitarios a lo largo del presente siglo. La adopción de estos procesos implica la asunción de un nuevo *status* organizativo y de autonomía por parte de la universidad. Sin embargo, el concepto y el ejercicio de la nueva de autonomía difiere de contenidos y formas de hacer anteriores. Como analiza Hibou, se trata de una autonomía particular: "entendue comme autonomie financière, mais aussi et surtout comme autonomie de présidents d'institutions sur le model du chef d'entreprise, non comme autonomie des institutions elles-mêmes" (Hibou, 2012, p. 63). En el marco de esta lógica, la universidad asume dos claves del contexto de mercado que hemos visto se promocionan en la UE apoyadas por lobbies como la ERTI: la competitividad y la jerarquización a través de comparativas⁴³.

El Informe encargado por la Conferencia de Rectores, que toma como referencia países de la OCDE, se posiciona a favor de la generación de competencia entre instituciones universitarias de forma que la financiación de la universidad debería dejar de ser netamente pública (Bricall, 2000, p. 164)⁴⁴; es una propuesta en la línea de las declaraciones emitidas por la UNESCO (1998) en esta materia. En este sentido, se contempla que el gasto educativo debe correr, en buena medida, por parte del

⁴³ Un supuesto marco de *autonomía* es la base para que las universidades elaboren estudios de mercado y diversifiquen la oferta de servicios; por la misma lógica, se deben establecer objetivos operativos así como procesos de medición de la eficiencia de las actividades que se llevan a cabo; se recomienda el establecimiento de comparativas (*benchmarking*) y evaluaciones periódicas de la labor desarrollada; el *marketing* y la gestión de relaciones, especialmente con "grupos de interés", que puedan financiar actividades, se convierte en algo prioritario, así como la "transparencia" informativa, la rendición de cuentas... (Bricall, 2000, p. 228-229).

⁴⁴ Son planteamientos que se debaten en la primera década del siglo (Consejo de Coordinación Universitaria, 2007).

consumidor, como ocurre en la universidad norteamericana; así, se propondrá la subida de las tasas académicas y la extensión de préstamos a los estudiantes⁴⁵:

Con el sistema de préstamos, los estudiantes se hacen más conscientes del coste de su educación, tienen más incentivos para exigir una enseñanza de calidad, y deben esforzarse en los estudios y en el trabajo, para poder devolver la financiación recibida...[con el préstamo-renta] se elimina la dependencia financiera de los estudiantes con respecto a sus familias y, al propio tiempo, no se hace recaer todo el coste de la enseñanza superior sobre los contribuyentes, sino sobre el principal beneficiario de dicha formación, que es quién ha de devolver sus costes una vez que ya está obteniendo ingresos (Bricall, 2000, p. 148).

Son posiciones recurrentes que se verán secundadas en nuestro país por *lobbies* (Fernández, 2009) como los círculos empresariales que participan de discursos similares: “Unas tasas tan bajas [en referencia a las que había en España] van contra la propia razón de ser de ese tipo de financiación (que pague quien hace uso del servicio) (Círculo de Empresarios, 2007, p. 35).

Por lo que respecta al tema de investigación, hay que destacar en el Informe Bricall la marcada orientación mercantil que se proyecta para la universidad tomando como referente el ámbito europeo, a partir de la noción *innovación*⁴⁶:

Una tendencia emergente en el marco europeo es el apoyo a la innovación tecnológica y a la transferencia de conocimientos y de tecnología desde el sistema público de I+D al sector empresarial... el apoyo a las relaciones entre las universidades y el sector productivo. Asimismo, la creación y desarrollo de parques científicos y tecnológicos, que representan espacios de concentración de innovación tecnológicas...La innovación será el factor principal de la competitividad. Esta circunstancia deberá favorecer la interacción entre la investigación universitaria, el sector productivo y el entorno tecnológico” (Bricall, 2000, p. 120- 121).

⁴⁵ A nuestro entender, son temas en los que el Informe muestra más explícitamente un posicionamiento que encaja en las políticas educativas de signo neoliberal: la concepción del régimen de préstamos tiene implícita una consideración de la educación como mercancía que debe costear el cliente; además, el Informe sugiere que el crédito con devolución (préstamo-renta) al estudiante resulta eficiente y ecuánime. Sin embargo, constituye, de facto, un poderoso elemento de disciplina para el sujeto en el contexto de las políticas neoliberales (Edu-Factory, Universidad Nómada, 2010).

⁴⁶ La *innovación*, el eje de las políticas económicas europeas clave de competitividad, no es un concepto equivalente a ciencia. La innovación requiere investigación pero, además, se asocia a experimentación y tecnología; estudios de mercado e iniciativa y asunción de riesgos por parte de los agentes sociales emprendedores. Es decir, la innovación supone la búsqueda y el interés por un tipo de conocimiento aplicable, que pueda trasladarse al tejido productivo, y que genere competitividad.

Es un aspecto importante porque refuerza la noción de mercado en el enfoque de la investigación en el medio universitario, como hemos tenido ocasión de analizar en apartados anteriores. En algunos pasajes (Bricall, 2000, p. 128) se incide de forma explícita en potenciar las relaciones entre la universidad y el sector empresarial así como la transferencia de tecnología y difusión de resultados, en la línea de las propuestas de *partnership* de la UE (COM, 1997). En el documento se sugiere, además, la necesidad de difundir en la universidad la cultura empresarial⁴⁷ (Bricall, 2000, p.139) que ya la UNESCO venía promoviendo: “aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa deben convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior” (UNESCO, 1998, art. 7).

- El protagonismo de la tecnología

Finalmente, el Informe Bricall (2000) se constituye en un verdadero impulsor de la tecnología, que considera uno de los factores relevantes de cambio en la universidad en la estela de discursos dominantes sobre capitalismo académico que se han analizado. Se reconoce a la tecnología informacional y comunicacional un potencial *per sé* para organizar redes o mejorar relaciones universitarias, como la docencia. La extensión del acceso a las redes informáticas afecta a las relaciones espacio y tiempo de desarrollo de las enseñanzas y sugiere que favorecen el incremento de modelos didácticos centrados en el estudiante. En el Informe se considera sin ambages que las tecnologías informacionales inciden en la comercialización y globalización de la educación superior, como ponían de manifiesto los programas de *e.learning*, sobre todo en el medio anglosajón (Rhoades, Slaughter, 2010). La tecnología informacional favorece, además, nuevos modelos de gestión y ofrecen ventajas competitivas para la provisión de servicios, se mantiene en el estudio. Los referentes que se toman en el documento son actuaciones específicas de Australia y EE.UU para proponer formatos nuevos de desarrollo de la enseñanza y de provisión de servicios, principalmente, contenidos en

⁴⁷ Esta competencia se convertirá en un verdadero *leit motiv* en las propuestas educativas de la Comisión Europea en la primera década del siglo XXI. Citamos a modo de ejemplo algunas iniciativas y planes de actuación: Comisión Europea (2004). *Plan de acción: el programa europeo a favor del espíritu empresarial*. Comisión Europea (2006). *Aplicar el programa comunitario de Lisboa: fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación*. Comisión Europea (2008). *La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales. Resumen del Informe final de los expertos*. Por otra parte, la iniciativa empresarial (*sentido de la iniciativa y espíritu de empresa*) fue identificada como una de las competencias clave para el aprendizaje permanente (COM, 2007)

línea (“paquetes de enseñanza asistida por ordenador”). Según el Informe, las tecnologías electrónicas favorecen la interdisciplinariedad, permiten el acceso a recursos educativos y favorecen el desarrollo de la *sociedad de la información*⁴⁸... Este marco, según el estudio, se muestra propicio para proponer hibridar enseñanza presencial y virtual de modo que el nuevo rol del profesorado, como facilitador de aprendizajes, pueda concretarse en la creación de materiales didácticos atractivos junto con otros profesionales de la institución (técnicos informáticos y multimedia, principalmente). Es probable que estas pautas pudieran tomarse como base para proponer una específica colaboración por parte de la biblioteca universitaria a partir del desarrollo de “centros de recursos para el aprendizaje y la investigación” (CRAI) en los que poder concretar la cooperación interdisciplinar e interprofesional. De forma global, todos los temas mencionados, la extensión de la lógica eficientista y mercantil, la relación tecnología-aprendizaje-polivalencia y nuevos roles del profesorado y otros profesionales, tendrán una cierta relevancia para el ámbito bibliotecario como humus de concreción del discurso informacional.

En resumen, el Informe Bricall (2000) puede leerse como una propuesta programática para la universidad española del siglo XXI. De hecho, en concreto para las bibliotecas universitarias, uno de los referentes del documento marco de REBIUN para la introducción de competencias informacionales en la universidad (Área Moreira, 2007), es el citado Informe. Desde el marco teórico que manejamos, cabe considerar el dossier como un conjunto de significaciones, un marco semántico referencial, que orienta en una dirección específica las prácticas materiales (cuantificables, instrumentalizadas) de los sujetos y las relaciones (de eficiencia y contractuales); el estudio proyecta el desarrollo de una serie de conocimientos (operativos, rentables, saber hacer) y valores adecuados al marco del capitalismo y la globalización neoliberal (instituciones, servicios o sujetos con iniciativa, competitivos, que aprenden permanentemente, etc.). La retórica discursiva funcionará como soporte legitimador de los colectivos emergentes que defienden las recientes propuestas y las incorporan en el ámbito

⁴⁸ Todos estos supuestos, con un fuerte componente *tecnoutópico* y *tecnodeterminista*, se encontraban en el art.12 de las declaraciones de la Unesco a partir de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Unesco, 1998), lo que muestra la evidente influencia discursiva de Organismos internacionales en las propuestas educativas que se proponen en los escenarios nacionales.

universitario (nuevas instancias de poder⁴⁹, nuevos *expertos*, gestores, *managers* (Rhoades, Slaughter, 2010). De la misma forma, el documento promueve la formalización institucional de determinadas agencias, como las relativas a la acreditación y la evaluación, etc. Como ya se expuso en el marco teórico, la interrelación dialéctica de todos estos elementos, tanto los significativos como los pragmáticos, los relacionales e institucionales o los relativos a valores, conforman el discurso del EEES.

6.5.2.- Primeros desarrollos.

Si el Informe Bricall (2000) puede leerse como referente discursivo, es, precisamente, por las proyecciones sociales que difunde o las prácticas materiales que propicia, de forma que funciona como uno de los momentos del discurso en relación con otros momentos o manifestaciones del mismo (surgimiento de instituciones, legislación, normativa, nexos con el poder, etc.). La legislación específica que se publica en España en esos momentos, documentos marco, etc.; el nacimiento de instituciones concretas, la propagación de gestores y servicios *ad hoc* a diferentes niveles, etc., formarían parte de un mismo proceso discursivo y material destinado a reformatear la educación superior en consonancia con un escenario de economía global. La publicación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) supondrá generar un marco para materializar las nuevas propuestas relativas a la enseñanza superior en coordinación con directrices europeas. Como reflexiona Galcerán (refiriéndose al EEIS) se produce una manifiesta confluencia discursiva que será determinante para la extensión del marco que posibilita la convergencia de prácticas tecnocráticas:

Lo curioso de estas recomendaciones es que muchas de ellas las encontraremos posteriormente en los textos legales de algunos países, por ej. en España, lo que indica que, igual que ocurre con el EEES, el proyecto no podría desarrollarse sin la intervención directa de los organismos estatales de los diferentes países pero que al tiempo, las medidas tomadas por éstos, responden claramente a las directrices formuladas desde organismos europeos amparándose en informes de carácter técnico (Galcerán Huguet, 2010, p. 102).

⁴⁹ A principios del siglo XXI en nuestro país, la implementación del proceso de Bolonia implicó la relación dialéctica entre discursos y prácticas. Entre los momentos más significativos cabe citar el relativo al surgimiento de figuras específicas en la academia encargadas de la incentivación del discurso y del desarrollo de prácticas materiales específicas como: Delegados de Convergencia, Áreas de Armonización Europea, Oficinas de innovación y calidad, Vicerrectorados para la proyección del EEES, Agencias de racionalización, etc. Su producción discursiva tuvo un importante eco en los Foros organizados por la Aneca.

Como era previsible, el documento se hace eco de las líneas maestras formuladas en el Informe Universidad 2000 (Bricall 2000). Así, la LOU interpreta los nuevos escenarios de la globalización como “retos” y “desafíos” de enorme trascendencia que requieren cambios en la universidad para “articular la sociedad del conocimiento en España”. Entre las medidas más relevantes que presenta la ley, habría que citar por su trascendencia la introducción de mecanismos de competencia y evaluación externa así como un específico concepto de autonomía universitaria y rendición de cuentas en los términos a que nos hemos referido en el Informe Bricall (2000). También prevé la LOU un alto porcentaje de profesorado no estable que incidirá en la precarización de las plantillas universitarias. En la exposición de motivos pueden encontrarse lugares ya conocidos como la promoción de lo que se denomina calidad y excelencia; incentivación de las tecnologías electrónicas, demandas de incremento de la eficacia, la eficiencia o la responsabilidad en la institución; el impulso de la movilidad de estudiantes y profesorado; la reivindicación de nuevas formas de enseñanza, el aprendizaje a lo largo de la vida, etc. En resumen, como apunta Fernández Buey (2009), la LOU supone un acomodo al contexto de mercado, implica acriticismo y desdén del compromiso desde el profesionalismo o la especialización y supone, en definitiva, el final del *maître à penser*.

En la línea de promulgación de normativa, en 2003 se publican el RD 1044 del 1 de agosto y el 1125 del 5 de septiembre. Por el primero se establecía el procedimiento para la expedición del Suplemento Europeo al Título (es decir, un medio por el cual se añadía información sobre la naturaleza, nivel, contexto de obtención y contenido de un título académico). En el caso del segundo se establecía el sistema europeo de créditos (ECTS) y el sistema de calificaciones. En 2003, también, se publica el Documento Marco de Integración en el EEES (España, 2003) que incide en las propuestas de la recién publicada LOU (2001) y llama, explícitamente a la construcción de *consenso*: “la idea de un consenso amplio en medios y objetivos debería ser considerada por todos [los agentes] ... a fin de lograr el máximo rendimiento de las inversiones y los mejores resultados ” (España, 2003, p. 13). La proyección material del discurso se refleja, también, en el nacimiento de instituciones específicas, como la Fundación Española

para la Ciencia y la Tecnología (FECYT)⁵⁰ o la Agencia Nacional Española para la Calidad y la Acreditación (ANECA), que supondrán focos de poder material y discursivo muy significativos al administrar sistemas y programas a diferentes ámbitos de la universidad.

El surgimiento de las agencias de calidad en Europa es inseparable del Proceso de Bolonia, una de cuyas claves es la incorporación de sistemas que garanticen el cumplimiento de ciertos protocolos en los sistemas educativos de cara a incentivar la competencia y las comparativas en aquéllos. La ANECA nace en nuestro país como resultado de la entrada en vigor de la LOU (2001, art. 32). Además de llevar a cabo las tareas de valoración y acreditación en diferentes ámbitos, la Agencia se constituye en una poderosa instancia de difusión del discurso hegemónico, es decir, de legitimación y puesta en marcha de la “gestión del cambio”, con propuestas y medidas para que el sistema educativo español se adapte al nuevo capitalismo. La ANECA, por otra parte, tuvo parte principal, como orientadora y supervisora del proceso de convocatoria de Libros Blancos de titulaciones o del fomento de los modelos competenciales con base, principalmente, en el Proyecto *Tuning*. Como apunta Bolívar, eso suponía que “las competencias se convierten en los logros del aprendizaje, en lugar de la adquisición de conocimientos, afectando a los objetivos, al papel del profesor, a las actividades de enseñanza y a la propia evaluación” (Bolívar, 2008, p. 2). Por ejemplo, en el I Foro de la ANECA, dedicado al profesorado universitario, la Agencia reconoce el potencial de su rol utilizando mecanismos que habíamos visto formaban parte del Método Abierto de Coordinación de la UE:

Las agencias de calidad pueden jugar un papel relevante en la potenciación de la función docente universitaria, contribuyendo al imprescindible cambio cultural. Así, si se establecen criterios, indicadores y estándares, marcarán el camino y estimularán la docencia, tanto de forma indirecta (ej. criterios para la evaluación del profesorado, donde la docencia deberá tener un mayor peso específico) como directa (ej. programas de apoyo a la formación del profesorado en las universidades) (ANECA, 2004, p. 14).

⁵⁰ La Fecyt nace en 2001 como organismo dependiente del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Desde el marco de análisis de su práctica discursiva, la fundación se hará eco de claves de operatividad propuestas desde la UE para proyectar el EEIS en España, como la financiación competitiva, el desarrollo de partenariados público/privados, el estrechamiento de lazos universidad/empresa, el fomento de la transferencia de conocimiento al sector privado, etc. (Fecyt, 2005). La actividad de este y otros organismos similares pone de manifiesto la relevancia del papel del Estado en la extensión/implementación de las políticas neoliberales.

La Agencia cuenta con su propia estructura de funcionamiento y sus *paneles* de *expertos* que, desde la perspectiva teórica sobre la función discursiva de neoliberales como Hayek, bien podrían cumplir el rol que este autor concedía a los "vendedores de ideas de segunda mano". Se trata de una organización que, desde el punto de vista de algunos investigadores, cuenta con una estructura y funcionamiento opacos (Bermejo, 2011, cap. 2) que se aleja del cumplimiento de criterios básicos de democracia y transparencia por lo que instaura la arbitrariedad y una gran inseguridad jurídica en su proceder. Así, manifiesta Linde Paniagua:

Si hubiera que explicar desde un punto de vista jurídico la competencia de la ANECA, del Consejo de Universidades y del Ministerio tendríamos que decir que se consagra la arbitrariedad. Porque, ni son conocidos los criterios ni, de hecho, es recurrible el informe desfavorable de la ANECA a los planes de estudio de grados y másteres (Linde Paniagua, 2010, p. 112).

Además de las prácticas materiales específicas, la ANECA desarrolló desde 2004 debates y mesas redondas (Foros) que, dada su capacidad y poder en diferentes ámbitos académicos, es presumible que tuvieran un importante eco como agente modelador de significados y de conductas, tanto de colectivos como de instituciones. Hasta la fecha, un total de XI foros se han celebrado sobre diferentes temas relacionados con diversos aspectos de la institución universitaria⁵¹. En estos foros y mesas redondas se reunieron, entre otras autoridades, *expertos*, gestores o *managers* universitarios⁵²: se trata, como sabemos, de los nuevos perfiles *profesionales* cuyo peso en las decisiones de la

⁵¹ El contenido de los Foros de la Aneca se encuentra recogido en el sitio web de la Agencia. El Foro I (2004) se centró en el profesorado universitario. El Foro II (2005) versó sobre el papel de las agencias de calidad en la mejora de la Educación Superior. El Foro III (2005) tuvo como tema la Organización Mundial del Comercio y la Educación Superior. El Foro IV (2005) tuvo que ver con los estudiantes y las políticas de calidad. En el Foro V (2006) el tema fue acreditación de instituciones vs titulaciones. El Foro VI (2006) tuvo que ver con las consecuencias de las políticas de evaluación de la docencia y la investigación del PDI. En el Foro VII (2006) el tema fue gobernanza y rendición de cuentas, las sociedades ante la sociedad del conocimiento. El Foro VIII (2007) tenía por título: ¿Es posible Bolonia con nuestra actual cultura pedagógica? Propuestas para el cambio. El Foro IX (2007) se centró en la Universidad del siglo XXI. En el Foro X (2009) se debatió el tema de los nuevos títulos de máster y la competitividad en las universidades. En el Foro XI (2009) se trató el tema el doctorado, logros y desafíos.

⁵² En los Foros de la Aneca estuvieron presentes representantes del medio académico pero no sólo. Así, por ejemplo, en el Foro IX (*La universidad del siglo XXI*, 2007), tuvo una significativa presencia el poder empresarial a través de la Fundación Conocimiento y Desarrollo. En el Foro VI (*Gobernanza y rendición de cuentas, las universidades ante la sociedad del conocimiento*, 2006) puede observarse la participación de presidentes de Consejos Sociales de la Universidad o directores de Agencias de Calidad, etc. Además de las personas responsables de las ponencias y presentaciones, los foros contaron con afluencia de integrantes de servicios y departamentos de universidades.

academia irán aumentando en la toma de decisiones frente al poder de los académicos “tradicionales”. La *performatividad* del discurso de Bolonia en el interior de los países que lo secundan tiene su relación dialéctica en su materialización en las nuevas estructuras que surgen en la academia, estructuras en las que se encuadrará y legitimará la actividad de los nuevos gestores (áreas de armonización europea, oficinas de innovación y calidad, vicerrectorados para la proyección del EEES, etc.). Estructuras y sujetos que dentro de la institución legitiman, refuerzan, adaptan o promueven el discurso dominante⁵³: estas dinámicas se producen en la línea de lo que se venía defendiendo desde Europa o desde dentro del país. Así, por ejemplo, la profesionalización y la gestión tecnocrática se ve como la opción correcta, pragmática, porque “se considera el mejor medio para dar una respuesta adecuada a las crecientes presiones competitivas del entorno social” (Bricall, 2000, p. 214). Nosotros nos serviremos de la específica función discursiva de la ANECA (materializada en Informes, Evaluaciones, Balances de actividad, Programas, etc.) a partir del contenido de algunos Foros y otros documentos relacionado con nuestro objeto de investigación. Así, por ejemplo, el que se centra en la cultura pedagógica, foro celebrado en mayo de 2007, puede servir como modelo de análisis. El contenido del debate cuenta, por una parte, con una estructura eminentemente discursiva, cuya legitimación se fundamenta en la adaptación de argumentos y nociones que hemos visto en documentación y en líneas políticas de la UE; y otra parte más de difusión de experiencias y modelos, de praxis específicas, que materializan e intensifican los enunciados propuestos, de forma que ambas secciones se refuerzan discursivamente y contribuyen a potenciar el *consenso* sobre el cambio en la universidad.

Se trata de un modelo, que se repetirá en otros organismos y servicios, como en el caso de REBIUN y de jornadas específicas, que contribuye a replicar, desde diferentes vectores, las líneas y las prácticas discursivas dominantes.

⁵³ Por ejemplo, un reciente trabajo dejaba traslucir la asunción del rol de la academia como cadena de transmisión de las demandas del mercado y el concepto de educación como inversión: “es necesario facilitar una buena educación ligada a las necesidades del mercado de trabajo que efectivamente proporcione empleos a la altura de lo esperado por los estudiantes, y en definitiva que su inversión en tiempo, dinero y esfuerzo obtenga un retorno razonable a sus expectativas” (García Marco, 2013, p. 497).

7.- MEDIO BIBLIOTECARIO ESPAÑOL.

GÉNESIS Y DESARROLLO DEL DISCURSO INFORMACIONAL

7.1.- La Red de Bibliotecas Universitarias en España. REBIUN.

Pueden identificarse algunos canales o vías de introducción y de adaptación del discurso informacional en nuestro país. Uno de ellos lo constituyen las prácticas materiales de instrucción de, sobre todo, las bibliotecas universitarias. Otra vía a considerar es aquella que incorpora marcos y propuestas relacionadas, directa o indirectamente, con diferentes elementos del discurso informacional (significados, relaciones sociales, conocimientos, valores). Estos marcos teóricos podían estar en relación con modelos de aprendizaje, con las propuestas relacionadas con el uso intensivo de la tecnología o con medios de gestión que se presentaban como nuevos. En el caso de REBIUN, su actuación se dirigió a varios frentes, incluyendo una relación constante, y complementaria, con las bibliotecas académicas (que se evidencia, por ejemplo, en el devenir de las Jornadas CRAI organizadas por REBIUN).

Poner el foco de atención en REBIUN para estudiar el surgimiento de prácticas discursivas en nuestro país supone una serie de ventajas. Éstas tienen que ver con su *status* y su capacidad de influencia así como de aportación de marcos y referentes para las bibliotecas académicas españolas. Es decir, REBIUN puede considerarse un agente privilegiado con capacidad de ascendencia a la hora de emitir representaciones simbólicas, como nos recuerda Frohmann: “There are not the speech acts performed in the course of every day conversations, but rather those performed by institutionally privileged speakers” (Frohmann, 1994, p. 120). Como red de bibliotecas académicas, REBIUN establecerá concordancias con organismos similares, principalmente del ámbito anglosajón, que en buena medida actúan como modelos en diferentes facetas (así, el *Council of Australian University Librarians*, (CAUL); la *Society of College, National and University Libraries*, (SCONUL) o la *Association of College & Research*

Libraries, (ACRL)¹, lo que supondrá una vía muy significativa de incorporación de nuevos discursos y prácticas en España. Por otra parte, su actividad, como Comisión componente de la Conferencia de Rectores, tenía capacidad para llegar en su actuación más allá del contexto específicamente bibliotecario². También es conveniente considerar que la organización interna de la Red se irá acomodando a procedimientos de gestión que hemos visto en el ámbito europeo, formatos que actúan como prototipos en las bibliotecas de las diferentes instituciones académicas: de forma que se facilita una relación de vaso comunicante entre ambas escalas.

Dada, por tanto, su situación estratégica de poder y de influencia, consideramos que puede ser pertinente detener la atención en la Red, en su producción discursiva, de prácticas, de relaciones, etc., como modo de indagar en una de las vías de construcción del discurso informacional en España. En pocas palabras, la elección de la actividad de la Red de Bibliotecas como objeto de análisis nos parece pertinente por su capacidad para proponer a la universidad y las bibliotecas marcos de interpretación, horizontes posibles, la acción social deseable o los valores legítimos para el personal bibliotecario del siglo XXI; en un doble frente: como organización, al formar parte de la CRUE, y como referente para los servicios académicos bibliotecarios del país. El periodo en el que se centra el análisis (1999-2015) tiene cierta consistencia en la enseñanza superior al marcar un ciclo de reforma flanqueado, por una parte, por el inicio del Proceso de Bolonia y, por otra, por la Estrategia Universidad 2015³.

Aunque, como se ha apuntado, la construcción de la noción *alfabetización informacional* cuenta con una veta de introducción y adaptación en la que participan profesionales de diferentes niveles educativos, creemos que, como había ocurrido en

¹ Así, por ejemplo, se pone de manifiesto en el proceso de elaboración del I Plan Estratégico (Guerra Blasco, Celestino Angulo, Cabo i Rigol, Taladriz Más, 2003). Ocurre lo propio cuando se traducen y adaptan normas o prácticas (REBIUN, Grupo de trabajo Alfin, 2008). También se evidencia en la elección de estándares de la ACRL como modelo competencial (CRUE Tic-REBIUN, 2009), etc.

² En la asamblea de REBIUN, máximo órgano de decisión, figura un miembro designado por el rector de cada institución académica, además de los directores de las Bibliotecas de las diferentes universidades.

³ Por lo que respecta a la formación discursiva, fuera de España, en ese periodo, se publican dos marcos importantes (ACRL, 2000) y (ACRL, 2015). En nuestro país, el periodo comprende la adopción del discurso informacional y el cambio hacia la *competencia digital* (CRUE TIC-REBIUN, 2016).

USA, Australia o UK⁴, el rol jugado por asociaciones e instituciones bibliotecarias es notable⁵. La alfabetización informacional se construye como un discurso *experto* profesional⁶ relacionado con nociones como explosión de la información, nuevas tecnologías o aprendizaje basado en recursos; una narrativa que podía contribuir a legitimar un servicio retado por la incidencia de la tecnología (O'Connor, 2006) y por las necesidades que el capitalismo postindustrial trasladaba de una forma directa a la enseñanza superior. Como también ocurriera en los países anglosajones a la vanguardia de las tendencias biblioteconómicas, en su proceso de consolidación, difusión y justificación del discurso informacional, el medio bibliotecario buscará la inclusión de la formación experta en los curricula y reclamará la (necesaria) colaboración con los académicos para poder llevarla a cabo. Nosotros, por tanto, fijaremos nuestra atención en esa trayectoria de formulación discursiva en el medio académico.

El Organismo que en España representa los intereses del mundo bibliotecario en la universidad y en la sociedad, ha tenido, y tiene, un importante papel en la construcción y difusión en el medio académico del discurso informacional a partir, sobre todo, de las nociones que se perfilaron en los EEUU en la última década del siglo pasado. Por consiguiente, procede hacer una breve revisión de su nacimiento y devenir antes del surgimiento del discurso informacional en el siglo XXI.

La existencia de la Red de Bibliotecas Universitarias en España, REBIUN, es indisociable del marco histórico y político que implicó el paso de una dictadura a una democracia y del escenario que para la enseñanza universitaria genera la LRU (Ley de Reforma Universitaria, de 1983). La regularización del estatuto universitario implicaba

⁴ Es esta una percepción generalizada a la hora de valorar la producción discursiva sobre *information literacy* como resultado "the specific interests of different professional groups", como ALA, CAUL, SCONUL, ACRL, etc. (Tuominen, Savolainen, Talja, 2005, p. 330).

⁵ Benito Morales (1995) estaba trabajando desde finales del siglo XX estrategias y habilidades sobre el uso de la información en niveles no universitarios. En este sentido, y como ocurriera en otros países, el papel de las bibliotecas escolares y de su personal, aunque en casos muy concretos en nuestro país, canalizó conceptos relacionados con el discurso informacional, como señalan Gómez Hernández, Pasadas Ureña (2003). En esta línea, Gómez Hernández (2001) fue uno de los autores que se hizo eco de forma temprana del paso de la formación de usuarios a la "alfabetización informacional".

⁶ De *facto*, serán publicaciones profesionales las que introduzcan normas, modelos, traducciones, etc., así como literatura especializada, de propuestas bibliotecarias procedentes de la Biblioteconomía anglosajona, como, por ejemplo, el Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios o Anales de Documentación.

la necesidad de dotar de normas y medios a servicios, como en el caso de los bibliotecarios, a semejanza de lo que ocurría en otros países. Puede situarse el origen de la red en 1987, año en que se reunieron varias direcciones de bibliotecas universitarias que venían trabajando en la idea de coordinación de aquéllas en una unidad del Consejo de Universidades. El acuerdo definitivo que daría lugar a la Red de las bibliotecas universitarias llegaría en 1990 de forma que, como manifiesta Alcalá Cortijo (1993, p. 52) nace la red “en un momento pregnante, tanto a nivel nacional como europeo, como resultado lógico de ese bullir y emerger de iniciativas a los diversos niveles⁷. No es un hecho aislado ni sus líneas de acción son endógenas”. Otro elemento significativo en la historia de REBIUN lo constituye el papel jugado por la asociación CODIBUCE (Conferencia de Directores de Bibliotecas Universitarias y Científicas Españolas, que nace en 1993) y su posterior fusión con REBIUN, en 1996 (Merlo Vega, 1999). Los años 90 de la centuria pasada tendrán gran trascendencia para los sistemas educativos, incluyendo el subsistema universitario, en los que se producen importantes cambios, como se ha visto en otros apartados de esta investigación; así, en 1998 REBIUN entra a formar parte de la CRUE⁸ (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas) como una Comisión específica de dicho Organismo; esta situación implicó un salto relevante, acceder a un status que le permite tener una mayor estabilidad y proyección así como un reforzamiento de sus competencias; y, al mismo tiempo, un alineamiento más marcado

⁷ Recordemos que fuera de nuestras fronteras existían ya organizaciones tan conocidas como OCLC (*Ohio College Library Center*, desde 1967) que tenían como objetivo la catalogación compartida; la RLIN (*Research Libraries Information Network*) que surge en los años 70, como uno de los servicios del *Research Library Group* (RLG, en cuyo origen se encuentran las bibliotecas universitarias de Columbia, Harvard, Yale además de la N.Y. *Public Library*); PICA, (*Project for Integrated Catalogue Automatization*) que surge en 1969 y agrupa a bibliotecas universitarias y la Biblioteca Nacional de los Países Bajos; el BLCMP (*Birmingham Libraries Cooperative Mechanism Project*), desde 1969, etc. En nuestro país, podríamos citar una de las agrupaciones especializadas más conocidas, DOCUMAT, como Red Documental de Matemáticas, que surge en 1988. En los años 90, las agrupaciones de bibliotecas giraron alrededor de sistemas automatizados (Libertas, Dobis-libis, etc.). Por la misma época, aparecen en los EE.UU nuevas asociaciones denominadas *consorcios*. En España, el primero será el Consorcio de Bibliotecas Catalanas (1996). Uno de los fundamentos de los consorcios reside en la colaboración para hacer frente a la contratación de fuentes electrónicas.

⁸ La CRUE, que surge en 1994, se ha venido manifestando como protagonista importante en el proceso de introducción de las claves operativas y discursivas del proceso de convergencia educativa europea en nuestro país. Fue el Organismo que encargó el Informe Bricall (2000), documento en el que se proponen las líneas de actuación en materia de política educativa superior. Además, su actuación se articula a través de Comisiones Sectoriales que tienen gran repercusión en las lógicas operativas del medio académico. Mantiene, también, desde principios de siglo una relevante producción discursiva a través de diferentes informes, monografías específicas, estadísticas, declaraciones, etc.

con la dirección de la política académica proveniente de las directrices europeas. En 2008, avanzando el proceso de convergencia en el interior de país, se produce una importante circunstancia: se forma una comisión intersectorial de REBIUN y TIC⁹ dentro de la CRUE, es decir, una comisión mixta (CRUE TIC/REBIUN) con objetivos específicos¹⁰. El núcleo que dio lugar a la formación REBIUN, nueve bibliotecas universitarias, se fue acrecentando progresivamente, de forma que en la actualidad forman parte de la red un total de 76 bibliotecas universitarias (50 de titularidad pública y 26 privadas) más las bibliotecas correspondientes al Centro Superior de Investigaciones Científicas.

Una red bibliotecaria, como el caso de REBIUN, podría definirse como "un conjunto de sistemas bibliotecarios conectados que mantienen su autonomía administrativa y cuyo fundamente lo constituyen la cooperación entre las bibliotecas que forman la red" (Varela Orol, García Melero, González Guitián, 1988, p. 218). Las dinámicas de agrupamiento y cooperación entre bibliotecas tienen una estrecha conexión con el objetivo de rentabilizar esfuerzos, sobre todo en tiempos de restricciones económicas, y ofrecer mejores servicios a la colectividad. Además, la extensión de una mayor capacidad de intercomunicación mediante conexiones electrónicas, a partir de los años 80 del siglo pasado, favorecería la construcción de redes y grupos de colaboración. Los esfuerzos de colaboración bibliotecaria suelen dirigirse a diferentes frentes, fundamentalmente, hacia políticas de adquisición, formación de catálogos colectivos, organización del préstamo interbibliotecario o preservación. En el caso de REBIUN, en el momento en que surge como red, contemplaba tres programas de trabajo en la línea de los que se han comentado: desarrollo de un catálogo colectivo, coordinación e implementación de pautas para llevar a cabo préstamo interbibliotecario y formación de personal (Alcalá Cortijo, 1993). Desde entonces, la organización de la Red española de bibliotecas universitarias ha venido desplegando una importante actividad, además, en

⁹ La misión de la CRUE-TIC es asesorar y proponer a la CRUE cuantos temas se consideren oportunos en el ámbito de las tecnologías de la información y las comunicaciones para mejorar la calidad, la eficacia y la eficiencia de las universidades españolas, así como, fomentar, promover y liderar la cooperación entre sus miembros.

¹⁰ La comisión (TIC-REBIUN) tiene como objetivo la incorporación de las competencias transversales (informáticas e informacionales) en las universidades españolas para adaptar las competencias informacionales al ámbito digital, tendencia, por lo demás, de alcance mundial.

la difusión de literatura gris, pautas y directrices para las bibliotecas universitarias y en la centralización y organización de datos estadísticos. A partir de la puesta en marcha del Proceso de Bolonia, REBIUN, según se desprende del I Plan Estratégico, se define como un organismo cuya misión es “fomentar, promover y liderar la cooperación entre sus miembros para mejorar la calidad global de los servicios a los usuarios, como contribución esencial al incremento de la calidad y la competitividad de nuestro sistema universitario y de investigación” (REBIUN, 2002, p. 7).

La Convergencia europea ya en el nuevo siglo supuso para la Red de bibliotecas, como para la universidad española en general, un condicionante relevante que afectará a la configuración de la organización así como al sentido y objetivos de la Red, que fundamenta su praxis discursiva en conceptos prestados del medio empresarial (competitividad, calidad, liderazgo). Uno de los cambios tendrá que ver con la adopción de las claves de actuación que se venían promoviendo en la UE, la inserción de los sistemas educativos en el mercado europeo y global de la educación. Como se ha visto, uno de los mecanismos, que en nuestro país ya proponía el Informe Bricall (2000), era la introducción de medidas relativas a la “nueva gestión” y “la calidad” que ya se habían venido desarrollando en Europa y que se estaba incorporando a las administraciones y servicios públicos en España, como manifestaba el Informe Universidad 2 mil, de la CRUE (Bricall, 2000)¹¹. En dicho Informe se proponía, en el marco de una institución universitaria incardinada en el mercado, el uso de la planificación estratégica como eje de gestión, evaluación, rendición de cuentas y, en su caso, financiación de la universidad.

En este escenario, desde 2001, “se plantea, de forma abierta, la necesidad de que REBIUN disponga de un Plan Estratégico como instrumento para garantizar que su trayectoria se va a adecuar a los imperativos de las nuevas exigencias del sistema universitario español y de la emergente *sociedad de la información*” (Guerra Blasco, Celestino Angulo, Cabo i Rigol, Taladriz Más, 2003). Para acometer la tarea, se toman como referentes diferentes modelos de planes estratégicos de redes bibliotecarias

¹¹ Específicamente se trata el tema en el capítulo 7, Calidad y acreditación. Según el autor, habría fructificado ya en nuestro país una “cultura de la calidad” (Bricall, 2000, p. 191) desde el momento en que prácticamente todas las universidades españolas habían participado en el Plan Nacional de Evaluación entre 1996-1998. A partir de ese momento se trataba perfilar planes estratégicos, idear objetivos e indicadores y proceder a su evaluación y acreditación (por parte organismos externos).

procedentes de países como los EE.UU, el Reino Unido o Australia, países que ya habían dado importantes pasos en la incorporación de sus sistemas educativos al mercado¹². Como referente para el mundo bibliotecario del ámbito universitario, el formato de gestión que adoptó REBIUN (planificación estratégica, fijación de objetivos, indicadores y valoración de resultados, agilización del *free flow of information* en la propia organización, implicación en procesos de acreditación, etc.,) supondría, probablemente, un marco y un espejo de actuación importante de forma que el enfoque y la gestión empresarial se irán incorporando progresivamente a los servicios bibliotecarios de las diferentes universidades del país en la primera década de nuestro siglo, elemento que contribuyó en gran medida a homologar las prácticas y discursos de las diferentes bibliotecas universitarias¹³. En definitiva, a la hora de valorar la inclusión de "planes estratégicos" en la institución universitaria, no debe olvidarse, como mantiene la teoría del discurso, que agentes y significados interactúan dialécticamente en un contexto histórico dado:

Una interpretación mínimamente plausible y consistente de los discursos tiene forzosamente que localizar la producción y reproducción de esos textos y discursos en las acciones de sujetos históricos que se sitúan dentro de marcos materiales y sociales con una entidad y una potencia que no pueden ser en ningún caso derivadas de su textualización (Alonso, 2012, p.18).

7.1.1.- El "plan estratégico". Implicaciones.

El concepto de estrategia, en su primera acepción en el Diccionario de la Real Academia Española, DRAE, se refiere al arte de dirigir operaciones militares. En el campo social el significante formaba parte de técnicas organizativas empresariales, cuyo sentido también se relaciona con otra acepción del DRAE referida al conjunto de reglas que aseguran la toma de decisiones correctas en cada momento en un proceso regulable,

¹² Finalmente, el modelo que se seleccionó para elaborar el plan estratégico de REBIUN fue el utilizado por CAUL (*Council of Australian University Libraries*), una de las primeras entidades que, como sabemos, desarrollaron estándares relativos a *Information Literacy*.

¹³ A tal fin sería pertinente cartografiar el rol de REBIUN en el proceso de incorporación de la nueva gestión en las bibliotecas de la universidad a partir de la implantación de sistemas de (auto) evaluación, procesos de certificación y acreditación, etc. La intercomunicación entre ambos ámbitos pasa, por ejemplo, por la común utilización de paneles de *expertos*; ocurre, por ejemplo, con la empresa "Momentum"; esta consultora estuvo presente en las Jornadas CRAI de 2003 y más tarde en Encuentros Alfin y en diferentes bibliotecas universitarias para propiciar la puesta en marcha de modelos de gestión de tipo empresarial.

cuando el concepto es incorporado en instituciones públicas. Efectivamente, en el escenario del capitalismo que hemos analizado, la competitividad entre empresas, o entre instituciones, supone, en cierta forma, un estado de guerra económica permanente en el que es preciso actuar a partir de ideación de estrategias para obtener beneficios, para sobrevivir. El proceso implica para cada empresa u organización fases y tareas diversas como diagnosticar situaciones, vigilar la actividad de la competencia, planificar objetivos y operaciones y valorar su eficacia para volver de nuevo a una batalla que no tiene fin. En esta ofensiva por la consecución de beneficios, cuanto más se estudie el mercado, o mejor pueda modelarse al cliente a través de técnicas de propaganda, *márketing*, para poder ofrecer un producto *ad hoc*, más posibilidades de beneficio tendrá una empresa (o más subvenciones, en el caso de organizaciones o servicios estatales a partir de modelos de financiación competitiva). Como se ha indicado en otros apartados, las políticas neoliberales se caracterizan por ampliar el radio de acción de la lógica de mercado a esferas como las educativas. Se sabe que la racionalidad económica contempla el Estado social, definido por la instauración de servicios públicos en los que el propósito de beneficio económico no es el imperante, como un obstáculo para el despliegue de las fuerzas del mercado que es preciso, por tanto, recortar o eliminar. En esas dinámicas políticas se ha resaltado la importante función de los Estados para generar competitividad limitando la financiación de dichos servicios públicos o introduciendo dinámicas empresariales de gestión.

La asunción de un plan estratégico, por tanto, implica para una institución o servicio público, como la universidad o REBIUN, asumir el *status* de “autonomía” y suficiencia de una empresa para actuar en clave de competitividad con otras empresas, lo que sin duda supone un cambio sustancial con respecto a situaciones anteriores. Por consiguiente, la adopción de *New Public Management* por parte de la universidad, o de las bibliotecas, supone un claro ejemplo de “colonización” discursiva (la eficiencia tecnocrático/mercantil) que no es sino correlato de todos los procesos que hemos venido analizando en el marco de mutación del capitalismo cognitivo y en su específica materialización en el medio académico. Desde el marco teórico que utilizamos en esta investigación, el “plan estratégico” cumple un papel en sí mismo por cuanto tiene una importante carga discursiva y de generación de prácticas. Como *momento* especialmente reflexivo y textual del concepto más amplio de discurso, concita en una organización una importante capacidad de proyección de la acción, de relaciones entre diferentes

sujetos o grupos (promueve determinados procesos de subjetivación), de presión efectiva sobre el poder institucional, etc., desde el momento en que en él se establecen retos, desafíos y estrategias que funcionan en una organización como una llamada a la acción: “hay que”. Además, los programas en que se materializan las estrategias son, aparentemente, el resultado de procesos colectivos de búsqueda de *consenso* dentro de dinámicas de colaboración entre “grupos de interés” (*stakeholders*) que, por supuesto, no pongan en entredicho el marco de las claves de actuación. Son procesos que persiguen *alinear* (como la *Strategic Alignment*) la organización y sus componentes hacia la eficiencia y el compromiso con lo establecido, desde el supuesto de que las pautas de acción se han decidido entre todos. Es éste un aspecto que, según se ha analizado, forma parte de formas de gobierno del capitalismo neoliberal que se quieren horizontales y que, huyendo de formas de coerción abiertas, persiguen la interiorización de los objetivos de la organización por parte de los sujetos.

En definitiva, la adopción de este discurso táctico tiene una gran trascendencia, como nos recuerdan Jessop, Fairclough, Wodak (2008, p. 23), pues deviene en mecanismo que simplifica nociones complejas; persuade y reorienta el pensamiento sobre las relaciones (entre sujetos, entre conocimiento y sociedad); incorpora esquema de valores tácitos y promueve una determinada visión; ayuda a forjar el *consenso* o moviliza actores varios en determinadas direcciones. En síntesis, contribuye a dar forma a acontecimientos en función de líneas prescritas como modelos.

La incorporación de la gestión empresarial por parte de REBIUN, y con ella las pautas de actuación a partir de planes estratégicos, supone, en nuestra investigación, tener en cuenta aquéllos, los planes estratégicos, principalmente, como parte de un “discurso” hegemónico (la gestión de empresa). Esta óptica entraña valorarlos por las significaciones que introducen, por las prácticas que proyectan o por su relación con el poder, en concreto con una de las instituciones protagonistas a la hora de introducir y apropiarse de las pautas de actuación del Proceso de Bolonia en nuestro país, como la CRUE¹⁴. También es preciso recordar la capacidad del propio discurso estratégico para construir prácticas materiales, su disposición para proyectar marcos y referentes de actuación de la organización (pragmáticos y eficientes); para entrever y perfilar un

¹⁴ Como se ha indicado, la relación de REBIUN con la CRUE significará su estabilidad jurídica y un mayor eco de su actividad en el medio académico pero influenciará el rumbo del Organismo.

futuro específico, y “adecuado” al nuevo medio, para las bibliotecas (que se verán reformuladas en CRAI, centros de recursos para el aprendizaje y la investigación); también es conveniente mencionar la contribución de un “plan estratégico” a la hora de introducir pautas para considerar el conocimiento correcto (el operativo, eficaz o mensurable), los nuevos perfiles profesionales convenientes (polivalentes y flexibles), los valores organizacionales oportunos (horizontalidad, trabajo colaborativo, enfoque al cliente, competitividad, *benchmarking*), etc.

El plan estratégico podría encajar, por consiguiente, en la categoría de “práctica discursiva” por la dialéctica que impulsa entre actividades materiales, significado y sujetos y grupos. La adopción de las formas de gestión empresarial por la estructura de REBIUN no hace sino confirmar la tesis de Laval y Dardot: la incorporación de la forma empresa, principio del nuevo orden liberal, se introdujo en las instituciones a partir del uso de, supuestas, herramientas modernas de gestión eficiente. Para los autores mencionados, este hecho podría deberse a que los puestos técnicos de la alta administración, con fuerte influencia de la cultura empresarial, encontrarían una fuente de legitimidad suplementaria en la adopción de la nueva gestión al percibir en ella un halo de “modernidad” o “cientificidad” (Laval, Dardot, 2013, p. 234 y 318). Vamos a considerar entonces en esta investigación los diferentes planes estratégicos de REBIUN, con especial atención al I (2003-2006) y II (2007-2010), como (micro) marcos en el proceso de construcción del discurso informacional en nuestro país. La Red de Bibliotecas Universitarias Españolas ha elaborado, hasta la fecha, tres planes estratégicos.

7.2.- I Plan estratégico de REBIUN (2003-2006).

En el siglo XXI se produce una gran expansión del discurso informacional, apoyado por organismos internacionales, como la UNESCO, el *National Forum of Information Literacy*, el *European Network of Information Literacy*, más tarde, etc. La Resolución 56/116 del Marco de Dakar declarará el periodo 2003-2012 como la Década de la Alfabetización. A lo largo de la primera década se producirán diferentes encuentros internacionales de los que surgen Declaraciones de impacto mundial. Es en este escenario en el que despliega el discurso informacional dominante en nuestro país, enmarcado, en buena medida, en la globalización del mercado educativo y las

directrices de promoción de un nuevo modelo docente del que se dice debe cumplir un rol importante en economías con base en el conocimiento.

La Estrategia de Lisboa, como hemos visto, había incorporado la reconversión de los sistemas educativos de Europa como una de sus claves de crecimiento económico y, además, había revisado y valorado el proceso en 2005; revisión que había propiciado un escoramiento, si cabe, de los discursos y las directrices hacía una incentivación de la competitividad de la educación en un mercado globalizado. En este proceso de interacción entre la esfera europea y los países miembros, no resulta extraño que los discursos del interior reflejen las pautas marcadas y consensuadas desde Bruselas, produciéndose, de facto, una importante convergencia discursiva que actúa como referente constante, como argumento en sí misma. Así, en uno de los Informes de la ANECA (2005) se ponía de manifiesto la orientación productiva y los fines de eficiencia que debía cumplir, de forma prioritaria, el sistema educativo español en el marco de las políticas económicas de globalización neoliberal:

A veces los problemas económicos no se resuelven en la economía, sino que están en otro sitio. Precisamente, el capital humano, la educación, la investigación y el funcionamiento institucional son factores fundamentales de competitividad y desarrollo. Por tanto, los problemas de nuestra economía, a lo mejor, no tenemos que focalizarlos tanto en la propia economía, sino en la base de la formación de las personas y, particularmente, en el sistema educativo. Países como el nuestro tienen que tomar en este momento decisiones educativas muy importantes, porque nos va en ello el futuro industrial y económico de nuestro país. No se trata sólo de que la gente sea más o menos culta (ANECA, 2005, p. 5).

El Proceso de Bolonia seguía su curso recordando los objetivos principales, o añadiendo nuevos, a través, entre otros medios, de Declaraciones bianuales de los ministros de educación de los diferentes países participantes. Así, a la Declaración de Bolonia, en 1999, siguió la de Praga, 2001, la de Berlín, 2003 y la de Bergen 2005.

Obviamente, la universidad española, y sus servicios, no podían permanecer ajenos a prácticas discursivas como las mencionadas por cuanto, en buena parte, aquéllas contribuían a construir discursiva y materialmente la realidad, como se ha visto. El I Plan de REBIUN introduce importantes dinámicas que funcionarán como marco y espejo de actuación de las bibliotecas universitarias de nuestro país, como se ha indicado. En este primer Plan de actuación podemos identificar tres importantes áreas de acción de la Red: la introducción de la “nueva gestión”, en primer lugar ; en

segundo, la propuesta de reconversión de las bibliotecas universitarias en centros de recursos (CRAI) y, finalmente, la asunción de claves cifradas en el concepto aprendizaje y el uso intensivo de la tecnología como núcleos del modelo educativo competencial.

El I Plan estratégico de REBIUN sigue en su elaboración pautas de confección que hemos tenido oportunidad de detectar en la UE, y en el interior de diferentes países, a partir de modelos y técnicas organizacionales eminentemente tecnocráticas, como el modelo abierto de coordinación. En dicho Plan, REBIUN indica que se siguió una metodología contrastada y que se adopta una formulación “eminentemente pragmática”, como viene siendo habitual en las organizaciones. Las dinámicas de construcción de *consenso* sobre el contenido del documento se basan en una amplia participación / refrendo a diferentes escalas (Comisión delegada redactora, Comité Ejecutivo de REBIUN, universidades, Asamblea REBIUN, Asamblea CRUE) articulada a partir de las líneas de actuación que se venían marcando desde la UE y que se asumen en el medio académico español: así, puede observarse que el Plan pretende responder a “imperativos de las nuevas exigencias del sistema universitario español y de la emergente sociedad de la información” (REBIUN, 2002, p.5); toda vez que esos “imperativos”, o retos, se interpretan como una realidad acabada que, sin embargo, paradójicamente, se constriye discursiva y socialmente. También pretende contribuir el I Plan al “incremento de la calidad y la competitividad de nuestro sistema universitario y de investigación” (REBIUN, 2002, p. 7). Efectivamente, como otros organismos y servicios, REBIUN plantea una opción eminentemente adaptativa (que es, al mismo tiempo, *constructiva*) a los “cambios” constantes que se desarrollan, entre los que mencionan: “la competencia entre las Universidades para obtener recursos, prestigio y clientes”, la incidencia de las nuevas tecnologías, el crecimiento de la información, la reducción de presupuestos, o la formación de consorcios como medio de acción colectiva, (REBIUN, 2002, p. 8); son algunos de los factores que en el documento se manifiestan como base para que REBIUN pueda modificar su práctica discursiva y “gestionar el cambio”. Efectivamente, en el medio bibliotecario, la narrativa del cambio se había convertido en el siglo XXI en “normativa”, como advertía Nicholson:

The discourse of transformational change, grounded in an uncritical adoption of neoliberal philosophy and corporate practices, has become the dominant ideology according to which we in academic libraries conceptualize our work, frame our “challenges” and identify their solutions (Nicholson, 2015, p. 352)

Por lo que a nuestro objeto de estudio respecta, el I Plan Estratégico de REBIUN habría que indicar que no sugiere directamente como uno de sus ejes o líneas de actuación y proyección una posible *expertise* bibliotecaria en materia educativa, que aparecerá más tarde¹⁵. Sin embargo, el contexto discursivo y de actuación de REBIUN en el I Programa Estratégico sí incluye marcos de desarrollo de prácticas discursivas que se identificarán con significantes como alfabetización informacional, competencias informacionales, competencias digitales, competencias informáticas e informacionales, etc. Esos marcos de desarrollo que promueve el I Plan Estratégico de REBIUN relacionados con la futura construcción de una específica educación informacional bibliotecaria los agrupamos en tres apartados que se encuentran en relación con:

a) La apropiación del concepto “centro de aprendizaje” propuesto desde la UE y recogido en el Informe Bricall, de forma que se contextualiza en la reconversión de la biblioteca tradicional en “centro de recursos para el aprendizaje y la investigación” (reflejado en la línea 1) en estrecha relación con la idea que se difunde como aproximación pedagógica constructivista, que tenía importantes implicaciones en la formación de la subjetividad del alumnado y se materializaba en diferentes vectores : aprender a aprender, aprendizaje basado en recursos, *lifelong learning* o *e.learning*¹⁶. La noción es relevante por cuanto REBIUN pone en marcha prácticas específicas organizando Jornadas sobre los CRAI a partir de 2003.

b) Otro tema de suma trascendencia en el marco del I Plan tiene que ver con el apoyo y potenciación de la tecnología electrónica¹⁷ (recogido en las líneas 2 y 3) por parte de REBIUN, como se había visto en el caso de los EEUU, lo que alimenta la veta discursiva relativa al aprendizaje basado en recursos y en línea. Por su parte, la UE había lanzado en 2001 un importante Plan de acción centrado en el aprendizaje a

¹⁵ En el II Plan Estratégico (2007-2010), en la línea: REBIUN en el ámbito del aprendizaje.

¹⁶ Las tres corrientes se encuentran estrechamente vinculadas. El aprendizaje a lo largo de la vida había sido tema de un importante Memorándum de la Comisión Europea en 2000 y se asumió plenamente en el Proceso de Convergencia; en concreto, en la Declaración de Praga se expone: “En la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida” (2001, p.3). Por otra parte, la vertiente tecnológica encuentra cauce en el Plan de acción *e.learning* de la Comisión Europea data de 2001.

¹⁷ El tema tecnológico, como no podía ser de otra forma, es relevante en sí mismo para la Red de Bibliotecas que organiza talleres (*Workshops*) específicos sobre este asunto desde 2002.

distancia (*e.learning*) como base de la educación del futuro, asociado estrechamente al aprendizaje permanente y el auto-aprendizaje.

c) Finalmente, como elemento transversal del I Plan de REBIUN, la adopción de la *gobernanza* implicaba redefinir la organización de los servicios a partir de procesos (rompiendo estructuras organizacionales, disciplinares, profesionales, etc.); también significaba reformular los roles de los profesionales (que debían orientarse ahora hacia la polivalencia o la flexibilidad), la cultura organizativa (que adoptaba la horizontalidad, la orientación al cliente, etc.)¹⁸, los conocimientos y valores (pragmáticos, eficientes, rentables, etc.). Estos aspectos pueden verse reflejados en la relación entre nociones identificadas como importantes y las líneas estratégicas del citado Plan:

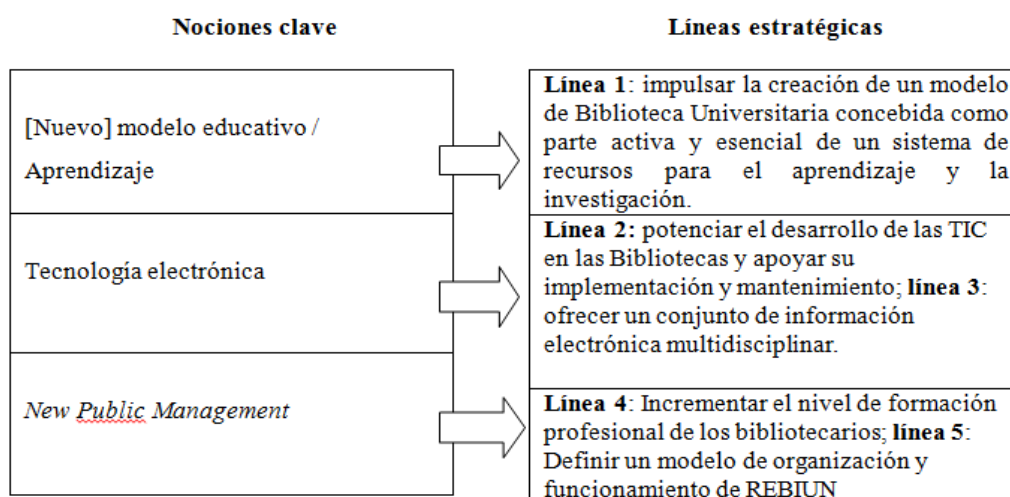


Fig. 16. I Plan Estratégico de REBIUN. Nociones clave. Síntesis propia

El triple marco de actuación que se generaba supondrá un humus favorable para la adecuación del discurso informacional unos años más tarde¹⁹: primero, por la relación de los CRAI con un modelo educativo que se presenta como nuevo a partir del

¹⁸ Este tipo de cambios no pueden dejar de afectar a los sujetos que trabajan en instituciones profundamente alteradas: se produce una tensión violenta entre valores anteriores asociados al ejercicio de la función y la ética públicas y otros, como la orientación al cliente o la eficiencia económica (Hibou, 2012, p. 64) no ligados al interés común. Sin duda, esta violencia repercute en la forma en la que el personal bibliotecario se percibe a sí mismo y en las maneras en que es invitado a reinventarse como profesional *flexible*

¹⁹ La vinculación entre centro de recursos y alfabetización informacional puede ampliarse en Pinto, Sales, Osorio (2008).

protagonismo que adquirirían las competencias y el aprendizaje del estudiantado (mediante uso de recursos digitales y plataformas *e.learning*)²⁰. En segundo lugar, por la cuasi-identificación entre uso de información y tecnología (plenamente extendidas ya en el siglo XXI), con aprendizaje y adquisición de saber²¹, en una vertiente (*Networked Knowledge*) que la universidad del capitalismo informacional cultivará profusamente (Day, 2012). Por último, la gestión empresarial suponía la puesta en marcha de mecanismos organizativos y de formación del *capital humano* hacia la polivalencia, la flexibilidad y la implicación personal con los objetivos de la organización. Por otra parte, habría que añadir que la introducción de técnicas estrechamente relacionados con la medición, la evaluación y la acreditación de la formación competencial de la universidad allanaba el camino al modelado de otra competencia, la informacional.

7.2.1. Introducción de los CRAI .

Hemos podido comprobar cómo desde dinámicas y prácticas discursivas de la UE (Consejo de Lisboa, 2000; COM, 2000; COM, 2001) se venían incentivando y promoviendo centros de recursos, con un importante componente tecnológico, enfocados al aprendizaje (*lifelong learning*). También hemos podido constatar que dichas propuestas discursivas se recogen en documentación relevante para nuestro país, como el Informe Universidad 2mil (Bricall, 2000), el Documento Marco de Integración en el EEES (España, 2003) y otros (Área Moreira, 2004). De la misma forma, habría que tener en cuenta que el medio universitario europeo se define por un nuevo modelo educativo basado en el protagonismo del estudiante, uso de recursos de información, énfasis en aprendizaje (a lo largo de la vida, a distancia), manejo intensivo de TIC, responsabilidad del estudiante en su itinerario formativo y en sus resultados de aprendizaje. Estas claves se hallan estrechamente vinculadas con el surgimiento del

²⁰ De hecho, en el VI *Workshop* REBIUN, "La biblioteca digital y el espacio global compartido" (2006), Hernández, C., expuso la relación entre el uso del programa *Moodle* y la adquisición de habilidades informacionales. Hecho que indica que el discurso informacional surgía simultáneamente por vías diversas como se ha indicado y en estrecha relación con el sustrato tecnológico, como fuente de información y como vía de enseñanza/aprendizaje.

²¹ A este respecto, la relación suele formularse de forma cuasi mecánica en la documentación oficial o en literatura del campo documental. Por ejemplo, Moscoso mantiene: "el conocimiento se almacena y se acumula, y el proceso de adquisición del mismo consiste, fundamentalmente, en el acceso a la información que también se genera de forma acumulativa. La producción de nuevo conocimiento depende, en buena medida, de la adquisición de nueva información, y la producción de nueva información depende, a su vez, de la adquisición de nuevo conocimiento" (Moscoso, 2003, p. 9).

discurso informacional en los EE.UU primero y en Europa y otros países, como España, algo más tarde, pues formaban parte de las condiciones de producción del capitalismo. En el caso de nuestro país, el proceso de construcción del discurso informacional desde REBIUN pasa, de forma previa, por la reformulación de la biblioteca tradicional en un centro de aprendizaje, en un CRAI²², y en el desarrollo generalizado de las tecnologías electrónicas (que tendrá un importante punto de inflexión a partir del decálogo CI2 de 2010). En un principio, si seguimos los presupuestos que se explicitan en la documentación que hemos manejado (Bricall 2000; Balagué, 2003; Moscoso, 20003; Martínez, 2004; Marzal, 2008, etc.) no parecía estar muy claramente manifiesta la noción alfabetizadora en la proyección de la biblioteca, o centro de recursos, del siglo XXI, ni figuraba, de forma explícita, la alfabetización informacional entre las funciones del perfil bibliotecario. Se difuminaba una posible función educativa del personal bibliotecario, como colaborador del profesorado e informáticos principalmente, en el subrayado de una labor, flexible y polivalente, que se centraba en editar, procesar y hacer accesible a la comunidad universitaria material didáctico, tutoriales, documentación y recursos electrónicos. Como exponía Marzal bien entrado el siglo XXI:

Los bibliotecarios del CRAI, por lo demás, deben aproximarse a la docencia desde la perspectiva de que no invadirán espacios y conocimientos de los docentes. Su cometido en la edición de objetos de aprendizaje nunca será alimentar y diseñar los contenidos, sino gestionarlos para su control, identificación, ordenación, organización, representación y recuperación para la comunidad científica en la generación de conocimientos (Marzal, 2008, p. 92).

Es decir, a tenor de estos presupuestos, aparentemente, la labor bibliotecaria parecía seguir siendo sustancialmente la misma, con variantes relativas a introducción de automatismos y redes electrónicas en el medio profesional, y una ambigua aproximación docente que tenía que evitar “invadir espacios y conocimientos de los docentes”²³. En el Informe Universidad 2mil, pueden encontrarse proposiciones que

²² El CRAI (Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación) implica y persigue un estudiante autónomo en su proceso de aprendizaje; mientras que el profesorado o el personal bibliotecario se definen, sobre todo, como *facilitadores*: generando materiales, guías, pautas, foros de trabajo en común, promoviendo el uso, acceso y manejo de recursos electrónicos, etc.

²³ Efectivamente, como vimos que ocurría en la biblioteconomía norteamericana, las culturas del profesorado y del personal bibliotecario parecen no converger. Es abundante la percepción de ese desencuentro entre ambos colectivos como un obstáculo en la construcción de los CRAI, donde, desde la

podrían haber orientado e inspirado el surgimiento de los CRAI. Así, por ejemplo, en el apartado 3, relativo a “Difusión del conocimiento, formar para aprender” (no por casualidad se formula en el contexto de la centralidad concedida a los aprendizajes), se explicita la importancia que adquieren en el nuevo escenario universitario los servicios de apoyo al aprendizaje, como las bibliotecas universitarias, que “deben ser más accesibles al estudiante por medio de bases de datos y otros medios informáticos” (Bricall, 2000, p. 108). De forma explícita, el Informe apunta la conveniencia de establecer en la universidad nuevas unidades de apoyo al aprendizaje en las que tendría un peso relevante el uso de la tecnología, una tendencia verdaderamente dominante como se ha visto. Aunque en el pasaje no se menciona específicamente la biblioteca, las proposiciones que planteaba el Informe bien podrían haber servido como punto de partida a REBIUN, ya integrada dentro del marco de la CRUE, para incardinar el nuevo modelo de biblioteca académica en esas unidades de apoyo:

Podría aconsejarse la creación de Servicios de apoyo en los distintos Centros universitarios...compuestos por profesores y técnicos expertos en el empleo de nuevas tecnologías para el aprendizaje, que tendrían como misión la tarea de mejora de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, así como el diseño y la propuesta de planificación de innovadoras actividades de formación, la planificación coordinada de evaluaciones, y también de formación continua del profesorado (Bricall, 2000, p. 109).

Tampoco es casual (debido al protagonismo y ubicuidad cada vez mayor de la tecnología) que en el mismo Informe, (Bricall, 2000), en el apartado 9, “Redes, tecnología y universidad”, pueda entreverse en las propuestas de cambio que se proponen para modernizar la universidad española, la creación de nuevas unidades de apoyo a la docencia con el propósito de generar “materiales atractivos”:

Las universidades han de invertir en el desarrollo de nuevas herramientas y en nuevas unidades de apoyo a la docencia. La tecnología permite a los profesores adaptar con relativa facilidad los materiales creados para la impartición de sus clases, presentándolos con gráficos y textos atractivos (Bricall, 2000, p. 241).

A tenor de estas y otras manifestaciones y propuestas, el interés por modernizar la universidad así como los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la creación de nuevas unidades de apoyo, o la informatización de la biblioteca y sus recursos, parecía

óptica de sus promotores, se precisa cooperación e implicación conjunta; así se pone de manifiesto en un informe que recoge valoraciones de grupos de discusión (Área Moreira, Hernández, Sancho, 2007, p. 83 y 142).

dirigirse hacia la extensión y uso de la tecnología electrónica y las redes, principalmente. En el nuevo marco adquirirá una importante muy significativa la infraestructura tecnológica y los nuevos gestores, en detrimento del profesorado "tradicional", como analizan Rhoades y Slaughter: "en el nuevo mundo feliz del capitalismo académico en la nueva economía, los profesores a tiempo completo no serán ya los artesanos que tenían el control de todo el proceso de producción. Serán, más bien, especialistas a destajo" (2010, p. 54). La que se presenta como "nueva cultura pedagógica", que gira alrededor de la adquisición, más que de conocimientos, de competencias y del trabajo autónomo del estudiante, no es asunto secundario: tiene implicaciones importantes en el conjunto de la institución universitaria, en su función en la sociedad. Como manifiesta Bolívar:

El debate sobre el nuevo diseño de las titulaciones en términos de competencias no es sólo técnico, primariamente es político e ideológico: cuál debe ser la función de la Universidad en relación con la formación (formar para empleo o introducir en un ámbito cultural) y el tipo de profesionalidad requerida (Bolívar, 2008, p. 16).

¿ Por qué una nueva cultura pedagógica ? Para la ANECA, se precisaba un cambio importante pero su fundamento no era pedagógico:

Porque el proceso de Bolonia tiene dos dimensiones fundamentales: la *calidad* y la *armonización*, que obligan a un replanteamiento de la educación universitaria, que resulta difícil desde las concepciones pedagógicas más habituales entre nuestro profesorado... En materia de calidad, Bolonia define una serie de principios fundamentales, entre ellos: el proceso centrado en el *aprendizaje* (con especial atención a aspectos como el aprendizaje autónomo y la atención a la diversidad), la *flexibilidad* curricular y metodológica, el aseguramiento de la calidad y la *competitividad*. En cuanto a la dimensión de armonización, aparecen conceptos tan importantes como la transparencia entre los distintos sistemas universitarios, requisito indispensable para potenciar la *movilidad*, manteniendo al mismo tiempo la autonomía entre instituciones. Esta segunda dimensión orbita alrededor del planteamiento de titulaciones comprensibles y *comparables*, lo que implica la elaboración de planes de estudio centrados en *competencias* académico-profesionales más que en contenidos curriculares concretos (ANECA, 2007b, p. 15)²⁴.

Por tanto, tal y como vimos en el caso de los EEUU, la "nueva cultura pedagógica", que parece necesario materializar, según instancias como la ANECA, tiene una estrecha conexión, más que con el conocimiento "tradicional", la diversidad de saberes o las

²⁴ La cursiva del texto es nuestra.

formas y teorías pedagógicas que elaboran formas de abordarlos o procedimientos de transmisión y adquisición, con la competitividad. Es decir, con la posibilidad de establecer jerarquías y comparativas entre universidades que, mediante la adopción de las directrices de Bolonia, tendrían una modalidad de medida común (créditos ECTS) y podrían proyectar un mercado europeo, una libre circulación de productos educativos (titulaciones) y de *capital humano* (movilidad) suficientemente equiparables u homologados. Según esa perspectiva, la medición, la comparación o la jerarquización son más factibles a partir de fórmulas competenciales así como de resultados de aprendizaje medibles:

La equivalencia entre titulaciones de distintos países no puede establecerse a partir de la comparación de las materias impartidas o de las metodologías de enseñanza-aprendizaje aplicadas (tremendamente diversas entre instituciones), sino a través de una adecuada definición de los resultados de aprendizaje y las competencias a las que conduce la obtención del título (ANECA 2007b, p. 68).

De forma que la definición de planes de estudios a partir de competencias hace saltar por los aires la estructura organizativa y disciplinar (basadas en departamentos universitarios y campos de conocimiento) y la función docente “tradicional” para proyectar la relevancia de las titulaciones, el desarrollo de equipos docentes, que rompa la estructura disciplinar, los curricula orientados hacia demandas del mercado o hacia el *Know how* o el protagonismo del que aprende. Para algunos autores esta orientación podía entrañar, en principio, cambios interesantes, como la puesta en marcha de programas con contenido interdisciplinar que superara la especialización y el aislamiento de las áreas de conocimiento en los procesos de enseñanza aprendizaje (Bolívar, 2008). Sin embargo, los objetivos de la reforma no parecían seguir esos rumbos sobre interdisciplinariedad sino objetivos más modestos, como manifiestan expertos de la ANECA:

En el nuevo entorno se da mayor importancia a las titulaciones que a las disciplinas, lo que obliga a la colaboración inter y cros disciplinar... Otras consecuencias importantes son el fomento de fórmulas más flexibles de ordenación docente, el relativismo en los contenido disciplinarios (lo que importa es ser capaz de generar una determinada competencia y no tanto el contenido con el que se logre) o la necesidad del aprendizaje cooperativo entre los estudiantes (ANECA, 2007b, p. 16).

En este marco de presupuestos y de horizontes, REBIUN, muy influenciada por modelos que se estaban desarrollando en los EE.UU, UK, Países Bajos y Australia (modelos que se expondrán en diferentes Jornadas organizadas por REBIUN), adoptará

un concepto de biblioteca que deriva en “centro de recursos” para el aprendizaje, la docencia y la investigación tratando de responder, según su óptica, a los planteamientos requeridos por la institución. Este punto de arranque queda fijado en el I Plan estratégico (2003-2006) en la línea estratégica 1: “impulsar la creación de un modelo de biblioteca universitaria concebida como parte activa y esencial de un sistema de recursos para el aprendizaje y la investigación”. De forma que las propuestas de desarrollo de los nuevos centros van a implicar cambios importantes: en relación con las infraestructuras²⁵ (que deben equiparse tecnológicamente y orientarse al auto aprendizaje o el trabajo en grupos), en lo relativo a nuevos roles de colaboración interprofesional (bibliotecarios, profesorado, informáticos, técnicos multimedia... que deben ejercer de “facilitadores” de aprendizajes) o nuevas formas de enfocar la organización y el trabajo hacia el usuario/cliente. En estas dinámicas que promueve el Proceso de Bolonia, adquiere, además, suma importancia la transversalidad: disciplinar, de espacios y actividades, etc.; o la importancia del trabajo de equipos, la versatilidad de recursos humanos, etc. Dinámicas organizacionales, como puede inferirse, deudoras de prácticas como los “círculos de calidad” en los que se llamaba a la participación a todos los estratos de trabajadores de cara a mejorar la eficiencia y la producción. De tal forma que uno de los significantes más reiterados de la década va a ser el concepto de “convergencia”²⁶, es decir, la conveniencia de optimizar espacios y recursos de forma que coincidan o confluyan diferentes servicios (y personas) en una dirección, como se pondrá de manifiesto en diferentes Jornadas CRAI:

Estas tres convergencias: la europea —que propone nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje—, la tecnológica —formatos y plataformas tecnológicas de información y comunicación que se unen— y la organizativa —que propone nuevas estructuras de gestión— convergen a su vez en un nuevo

²⁵ Así, por ejemplo, la Universidad Pompeu Fabra, en el "Proyecto Bolonia" (2006) de adecuación a las nuevas pautas, incluía los siguientes aspectos relativos a infraestructuras: cálculo de necesidades de número y tipología de aulario. Conversión de las bibliotecas en Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI). Adaptación de la intranet a las nuevas necesidades. Reestructuración de los instrumentos de soporte pedagógico. Revisión de las necesidades informáticas (programa de préstamo de portátiles, cobertura WIFI en el campus, etc.) (Aneca, 2007b, p. 20). Otro tanto podría decirse de la UCM que en sus proyectos piloto de adaptación al EEES se incluía “El esfuerzo de adaptación de infraestructuras a los nuevos requisitos docentes (bibliotecas con espacios mejor adaptados para el aprendizaje autónomo del alumno, aulas que permiten el desarrollo de dinámicas y el trabajo en equipo, etc.)” (Aneca, 2007b, p. 24).

²⁶ En la segunda década del siglo, en concreto en las XI Jornadas CRAI de 2013, REBIUN va más allá y utiliza conceptos como "superconvergencia" relacionado con diferentes servicios.

modelo de biblioteca universitaria, el “Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación” (Balagué Mola, 2003, p. 2).

Por consiguiente, podría afirmarse que la “nueva cultura pedagógica” en relación con la biblioteca universitaria, o los CRAI, tiene como puntos comunes, por una parte, frente a la transmisión, el núcleo conceptual “aprendizaje” (auto-aprendizaje, aprendizaje en colaboración, trabajo en grupo, aprendizaje basado en recursos diversos; gestión de información, etc.). Por otra, la conexión entre aprendizaje y biblioteca tiene que ver con un uso intensivo de recursos electrónicos y comunicación en línea. Finalmente, esa relación puede establecerse entre los conceptos de gestión de calidad y evaluación que comienzan a aplicarse en la universidad española y que pueden manifestarse en relaciones transdisciplinares e interprofesionales. En un segundo momento, sobre todo a partir del II Plan Estratégico, se ahonda en las competencias informacionales, en sus diversas manifestaciones, y en los procesos de evaluación de las mismas. La relación entre los nacientes CRAI y la incipiente alfabetización informacional parecía clara pues, según el punto de vista de algunas autoras “el paradigma educativo de la alfabetización informacional (ALFIN), que consideramos absolutamente imprescindible y productivo como catalizador de la *sociedad de la información* y del conocimiento en el marco del EEES” (Pinto, Sales, Osorio, 2008, p. 16) tomaba como espacio vehicular la biblioteca-CRAI.

Pero, ¿en qué se sustanciaba un CRAI? Ya en 2003, REBIUN había conceptualizado la biblioteca universitaria según la nueva terminología²⁷ y comenzado a introducir la noción a partir de prácticas discursivas organizando para tal fin las Jornadas que tendrán el CRAI como eje de las mismas²⁸. Sin embargo, y no por casualidad, en la labor de formular contenidos asociados a estos centros de recursos y de legitimarlos, tendrá un protagonismo importante el campo educativo. Área Moreira, un académico del ámbito de la didáctica, que formalizará más tarde el documento marco de REBIUN de introducción de las competencias informacionales, dirigió en 2004 el Informe: *De la*

²⁷ Para la Red un CRAI implicaba: “Un entorno dinámico en el que se integran todos los recursos que dan soporte al aprendizaje y la investigación en la universidad, donde convergen servicios y recursos diferentes: servicios informáticos, bibliotecarios, audiovisuales, de capacitación pedagógica y otros servicios, en un marco espacial, con recursos materiales, humanos, de información y aprendizaje tendentes a la integración de objetivos y proyectos comunes” (citado en Domínguez Aroca, 2005, p. 6).

²⁸ Las primeras Jornadas CRAI tuvieron lugar en 2003 y se siguen manteniendo actualmente, aunque sus objetivos y contenidos se han ido modificando.

biblioteca universitaria a los centros de recursos para el aprendizaje y la investigación, financiado por el Ministerio de Educación. El objetivo del documento se centraba en definir conceptualmente un centro de recursos para el aprendizaje y las funciones y tareas del mismo en una institución universitaria y en el marco de la convergencia europea de la educación superior. Como ya es habitual en este tipo de estudios e informes oficiales (que no, meramente, enuncian, sino que ponen en marcha diferentes mecanismos materiales y sociales para que lo expuesto acontezca) se parte de un diagnóstico excepcional (la globalización, la *sociedad de la información*, etc.) para proponer políticas y prácticas adaptativas (Área Moreira, 2004, p. 15). Se trata de un documento colectivo, organizado según la táctica de búsqueda de *consenso* (práctica, como se ha visto, que implica la participación significativa de colectivos variados, siempre que asuman el marco que aporta las claves de intervención) en el que intervienen diferentes universidades y profesionales, mediante consultas, encuestas, grupos de discusión, etc. En el documento se parte del marco de convergencia europea y el “nuevo modelo educativo” para introducir dos claves del cambio: el concepto de competencia (en el sentido de aptitudes o capacidades y rasgos de personalidad) y el concepto de crédito europeo (ECTS), cuantificado en función del trabajo del alumnado. En el estudio se contemplan cuatro nociones básicas para desarrollar el concepto “centro de recursos para el aprendizaje y la investigación”: la optimización de recursos, la gestión de la información, el apoyo a la docencia y el aprendizaje, y la alfabetización.

Los autores del documento tomaron como modelo de análisis los centros de aprendizaje que existían en EE.UU, Australia o UK, países que, como sabemos, llevaban algunos años ensayando políticas educativas orientadas al mercado. Esta dinámica referencial ya se había establecido desde las primeras Jornadas de REBIUN, en 2003, que contaron con representantes de universidades de Países Bajos, EE.UU o Inglaterra donde se habían desarrollado *Learning Resource Centres* o *Information Commons*. El documento se hace eco de representaciones hegemónicas sobre el “cambio” y las transformaciones que, a juicio de sus autores, necesita abordar la institución universitaria: “nuevo paradigma docente” que pone énfasis en el aprendizaje, el aprendizaje a lo largo de la vida (se habla de función social de la universidad en este sentido), potente uso de la tecnología y la, nueva, función del personal docente como “facilitador”. Estas transformaciones, se estima en dicho estudio, encuentran un acomodo adecuado en la reformulación de la tradicional biblioteca e centros de recursos

para el aprendizaje y la investigación (Área Moreira, 2004, p. 17). Las bibliotecas, reconceptualizadas en función de su contenido, recursos y materiales, se conciben como medios fundamentales para la formación y mejora de competencias básicas y específicas:

Se trata de que la biblioteca —el centro de recursos— pueda proveer buena parte de las necesidades de los estudiantes relacionadas con el aprendizaje y de ahí que integre —en la mayoría de los casos— aulas de autoaprendizaje, centros de innovación curricular o unidades de desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje ... espacios físicos y con acceso a red: con cantidad de recursos en diferentes soportes así como espacios para trabajo individual o en grupo, seminarios, espacios para conferencia... y un amplio parque de ordenadores.... equipos de expertos en gestión de la información y herramientas y sistemas tecnológicos forman y orientan a los usuarios de acuerdo con sus demandas y necesidades específicas (Área Moreira, 2004, p. 31-32).

Como puede observarse, en la concepción de estos nuevos centros, se pone un acento especial en los espacios que pueda ofrecer (para estudio individual, autoaprendizaje, o trabajo en grupo) en los recursos tecnológicos que decida organizar y procesar, en los materiales que consiga elaborar o en los nuevos servicios que logre poner a disposición de las necesidades de los usuarios:

Nuevos servicios como son la reprografía, la producción de materiales audiovisuales y digitales, la gestión de bases datos informatizadas, la impartición de formación a usuarios, el prestamos de equipos multimedia ... [el CRAI sería] un servicio universitario que tiene como objetivo ayudar a los profesores y a los estudiantes a facilitar las actividades de aprendizaje, de formación, de gestión y de resolución de problemas sean técnicos, metodológicos y de conocimiento en el acceso y uso de la información....una idea potente y nuclear del nuevo papel de las bibliotecas universitarias concebidas como centros de recursos: ser un servicio centrado sobre las necesidades de los alumnos, profesores e investigadores de la comunidad universitaria (Área Moreira, 2004, p. 62).

Además de cumplir el objetivo de optimizar recursos y servicios universitarios y prestar un relevante apoyo a la docencia y al aprendizaje, en el estudio se insiste en la función esencial de los CRAI en relación con la gestión de información (con especial atención a la electrónica):

La gestión y organización de toda la información en sus múltiples fuentes (impresas, audiovisuales y digitales) así como los métodos de indización y búsqueda automatizada de información para facilitar la localización y acceso a la información deben ser una de las principales metas de un CRAI (Área Moreira, 2004, p. 64).

El informe incluye el concepto *alfabetización múltiple*²⁹ a propósito del cual se sugiere desarrollar una formación *ad hoc*, asociada al aprendizaje permanente, en cuya conceptualización podría encajar el contenido ya conocido relacionado con la noción *Information Literacy*:

En el área de documentación y biblioteconomía desde hace algunos años se viene trabajando en el concepto de “alfabetización múltiple” sobre la información ...La idea central es que se amplíe el concepto de alfabetización mas allá de la formación en la lecto-escritura, y se actúe para formar a los sujetos como usuarios que disponen de las *capacidades para buscar, analizar, seleccionar y elaborar información* independientemente del canal y de la forma de representación simbólica de la misma...que está ligado al concepto de educación continua o permanente (Área Moreira, 2004, p.65)³⁰.

De la misma forma, en otros apartados, y sin utilizar denominaciones específicas, el documento apunta objetivos esenciales que, en el nuevo marco de explosión informativa, debe perseguir el estudiante y que definen el modelo competencial informacional: “saber escoger, saber dar sentido a la información y saber utilizarla para poder resolver problemas, encarar nuevas situaciones y continuar aprendiendo son cuestiones fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje. Sobre todo en la Universidad” (Área Moreira, 2004, p. 42).

En conclusión, el CRAI, según el Informe, se caracterizaría por

a) Prestar atención personalizada y responder a las necesidades de los usuarios sean docentes, investigadores o alumnado; b) coordinar y optimizar todo el conjunto de recursos y servicios que tiene dispersos la universidad potencialmente necesarios y útiles para el desarrollo de las tareas de la docencia, el aprendizaje y la investigación; c) utilizar las tecnologías de la información y comunicación como instrumentos para la accesibilidad y organización de la información, y d) asumir funciones alfabetizadoras del conjunto de miembros de la comunidad universitaria (Área Moreira, 2004, p. 73).

A lo largo del texto no figuran sintagmas como *alfabetización informacional* o *competencias informacionales*, términos que serán de uso habitual cuando el discurso vaya arraigando a lo largo de la primera década del siglo XXI³¹. En el Dossier se

²⁹ El concepto vuelve a aparecer en el documento marco de introducción de las competencias en información en la formación universitaria (Área Moreira, 2007)

³⁰ La cursiva es nuestra.

³¹ La terminología para referirse a la faceta educativa bibliotecaria será variada. En el documento marco de REBIUN (Área Moreira, 2007), se utiliza el término “competencias en información” o alfin. Con posterioridad (CRUE-TIC-REBIUN, 2009) se acuña el sintagma “competencias informáticas e

manejan vocablos como: *alfabetización en información* o *alfabetización digital* que ponen de manifiesto, como ocurría en la construcción del discurso *Information Literacy*, las conexiones estrechas entre alfabetización, información y tecnología.

Como puede observarse, en estas nuevas conceptualizaciones de la biblioteca universitaria, se difumina sobremanera su sentido de servicio de intermediación entre documentación científica, electrónica o no, y usuarios al ser repensada como un sistema de servicios de “información”, en diferentes escalas. Como ya vimos en el caso de la Biblioteconomía americana, el concepto “información” adquiere una relevancia extrema en los nuevos escenarios del capitalismo tardío, afectando abiertamente a la institución bibliotecaria. De forma que una noción ambigua y polivalente, pero de uso hegemónico, es percibida y considerada como un valor clave que diferencia una biblioteca de un CRAI:

No puede reducirse el concepto de CRAI a biblioteca universitaria. Es necesario considerar que en la universidad, además de las bibliotecas, existen otros organismos y servicios que también generan información y recursos susceptibles de enriquecer a la comunidad universitaria. Un CRAI es por ello un espacio de colaboración (Área Moreira, Hernández, Sancho, 2007, p. 122).

En esta línea se posicionan otros autores para quienes los CRAI podrían aglutinar una gran variedad de servicios, entre los cuales el de Biblioteca sería uno más³². Otras posturas que defienden la reconversión de la biblioteca, ponen el acento en la relación interprofesional y de servicios que redundaría en perfiles y formas de gestión "polivalentes" y "flexibles", justamente, aquéllos que, según hemos podido comprobar, se promocionan desde instancias económicas internacionales. En este sentido la configuración del CRAI implica:

Comunicación entre profesionales de distintos perfiles (bibliotecarios, personal académico especializado en diseño educativo, diseñadores gráficos, analistas y

informacionales”. Además, la Red de Bibliotecas mantiene el acrónimo Alfin (Alfabetización informacional) y organiza encuentros específicos sobre el tema (2009-2011).

³² Por ejemplo, servicios de información global y acogida de la universidad; el servicio informático para estudiantes; el de laboratorio de idiomas; el de búsqueda activa de empleo; servicios de salas de estudio y aulas de reserva; el relativo al soporte a la formación del profesor; los servicios de creación y elaboración de materiales docentes y multimedia; el relativo a presentaciones y debates; cabían, además otros servicios en el CRAI, como el de publicaciones, estaciones de trabajo tecnológicas, servicio de librería y papelería, etc. (Martínez, 2004, p. 5).

programadores, administradores de sistemas y de bases de datos, fotógrafos, editores, impresores, productores de vídeo y de audio, contables, gestores, expertos en derechos de autor, administrativos y otros tipos de personal de soporte) (Balagué Mola, 2003, p.6).

Como ha quedado dicho, REBIUN comenzó a promover la noción CRAI antes que, propiamente, el discurso alfabetización informacional. Es decir, la atención se puso primero (I Plan Estratégico) en el continente, la biblioteca, que pretende reconvertir y más tarde, en el II Plan Estratégico, destaca de forma clara la faceta educativa bibliotecaria mediante el despliegue alfin (alfabetización informacional). Cabría preguntarse por qué ocurrió así y lanzar algunas hipótesis al respecto. La primera reflexión tiene que hacer referencia al escaso desarrollo del nuevo constructo informacional en el marco de REBIUN y de las bibliotecas académicas, de forma que esa incipiente *expertise* podría no ser percibida como posible medio de promoción y legitimación del servicio bibliotecario³³. Fijar el objetivo en la reconversión bibliotecaria podría haber sido para REBIUN la respuesta a una demanda de justificación y protagonismo por entender que el modelo que se proponía incluía claves del proceso de Bolonia que se estaban afianzando desde diferentes ámbitos: por una parte, el acento en la inclusión masiva e intensiva de tecnología en la universidad³⁴, en la creencia de que “mejoraba” procesos varios así como la calidad de la docencia³⁵ y el trabajo autónomo; por otra parte, la introducción de formas de gestión asociadas a la prevalencia de criterios coste/beneficio en la institución universitaria y el

³³ Es este un punto que nos distancia de las bibliotecas norteamericanas, en las que la palanca de legitimación de las mismas, con el advenimiento de las mutaciones del capitalismo, y del contexto universitario, tuvo un apoyo importante en la construcción del discurso informacional, como variante o actualización y puesta al día de la *bibliographic instruction*. Diferencia que podría deberse, entre otras razones, a la importante tradición formativa y de referencia de la Biblioteconomía académica estadounidense y a prácticas relacionadas con formación de usuarios más tenues y de menor larga data en nuestro país. Fenómenos que no pueden desligarse, en el caso español, de la realidad de un medio académico masificado, a partir de la LRU, que primaba la toma de apuntes y la memorización sobre el trabajo en seminarios o la consulta de fuentes.

³⁴ En este sentido, la CRUE (aún no había surgido en su seno la Comisión TIC, que data de 2007) publicó en 2006 un Informe (*Las TIC en el sistema universitario español*) en el que recomendaba una mayor extensión de las tic en el aula, el crecimiento de la infraestructura tecnológica (wifi, extensión del uso de portátiles, etc.) , el incremento de la docencia virtual, etc., en la universidad española.

³⁵ A este respecto, no es infrecuente encontrar manifestaciones, poco evidentes, por otra parte, enmarcadas en la noción de aprendizaje electrónico y el espacio europeo de educación permanente: “la integración de estas tecnologías mejoran la calidad de la docencia presencial pues permiten aplicar nuevos métodos y técnicas de apoyo e innovación pedagógica” (Moscoso, 2003, p. 12).

estrechamiento de relaciones con el medio empresarial³⁶. REBIUN, como organización y como referente para las bibliotecas académicas, pudo, tácticamente, asumir esas metas para asegurar y legitimar su presencia en la CRUE y en la universidad. A juzgar por las líneas estratégicas que promueve la Red entre 2003 y 2006, sus intereses se centraban en reconfigurar la organización, y las bibliotecas, a partir de dos vectores que podrían responder a las mencionadas claves: destinar un papel protagonista a la tecnología electrónica (líneas 2 y 3) e introducir la “nueva gestión” (líneas 4 y 5) a partir de la definición de un modelo de organización y de perfiles profesionales (lo que REBIUN denomina “modelo organizativo” y “formación profesional de los bibliotecarios”). No puede obviarse, con respecto al primer tema, que por esas fechas se dejaba sentir en la propia definición de biblioteca el peso de la tecnología electrónica³⁷, como ocurre en el caso de los *Learning Resource Centers*, en los CRAI, o en los *Learning Commons*³⁸. Como se ha visto, esta reinención de la biblioteca tiene su fundamento en una importante apuesta por la tecnología (automatización, recursos en red) y, además, por el concepto de (auto) aprendizaje (a través de redes). En las I Jornadas REBIUN sobre los CRAI, Moscoso llamaba la atención sobre el “aprendizaje electrónico” y la “alfabetización digital” (además del aprendizaje a lo largo de la vida) vinculándolos estrechamente con la nueva reconceptualización de la biblioteca universitaria (Moscoso, 2003, p. 2). La intervención de Hans Geleijnse, de la Universidad de Tilburg, en las Jornadas CRAI de 2005, tenía el significativo título: *Integrating the Digital Library with teaching, learning and research: University Libraries providing added value*. En

³⁶ Posturas claramente defendidas y promocionadas desde la UE y dentro del propio país, como hemos visto a través de foros como los de la Aneca, Círculos de Empresarios, etc.

³⁷ La irrupción tecnológica en el medio bibliotecario se reflejó en el uso de diferentes términos, surgidos desde el último cuarto del siglo pasado, a la hora de adjetivar la biblioteca en función de los automatismos que incorpora, de las fuentes a las que accede, de los documentos que digitaliza, de la tecnología web de la que puede disponer o de su capacidad para compatibilizar en sus fondos documentación impresa o de otro tipo. *Electrónica, virtual, digital, híbrida*, serán algunos de los vocablos más utilizados para perfilar el nuevo *status* de la biblioteca en el contexto de mutación del capitalismo. Algunos de estos términos se manejaron en las primeras Jornadas CRAI que, entre 2003-2005, ponían el foco de atención en nuevos espacios arquitectónicos para las bibliotecas universitarias.

³⁸ Existe también otro modelo de centro, quizá menos conocido que los LRC, derivado de las bibliotecas académicas, conocidos como *Information Commons, Learning Commons o Digital Commons*. En estos centros, de relativa expansión en los EEUU desde los años 90 del siglo pasado, el objetivo se centraba en proporcionar al usuario “entornos de aprendizaje” a partir de la combinación de una significativa presencia tecnológica y de *flexibilizar* espacios y perfiles de los trabajadores.

las mismas Jornadas, Jo Norry, de la Universidad de Leeds, concentraba la conjunción relacional entre aprendizajes / tecnología/ nueva gestión, en un *Learning Resource Center*:

Learning context	
Autonomous	Move from teaching to independent learning
Open & flexible	More choice of when, where and how students study
Resource-based	Greater use of learning resources
Peer-based	Facilitating learning from one another
Lifelong	Greater access and diversity, more support

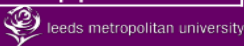


Fig. 17. Contexto de aprendizaje. Learning Resource Centre. Fuente: J. Norry (III Jornadas CRAI, 2005)

De forma que la alianza y la “convergencia” que se propone en nuestro país desde diferente ámbitos, suele enfocarse, significativamente, entre servicios de informática³⁹ y biblioteca por su, supuesta, imbricación, como se defiende desde la literatura especializada: “ambos servicios se necesitan y deberían complementarse, pues la biblioteca necesita aplicaciones y herramientas suministradas por los centros de informática y éstos necesitan los contenidos que les suministran las bibliotecas” (Pinto, Sales, Osorio, 2008, p. 64); Anglada, (2006).

De lo analizado hasta ahora, podría inferirse, entonces, que las propuestas más generalizadas sustancian la esencia de los CRAI (es decir, aquellos aspectos que los distancia y diferencia de la tradicional biblioteca) en el incremento del componente tecnológico⁴⁰ que busca perfilar el servicio bibliotecario como un “entorno de (auto)

³⁹ Aunque los informáticos son los servicios permanentemente invocados, es cierto que también es frecuente que en las propuestas de convergencia figuren otros servicios universitarios, como los ICEs (Institutos de Ciencias de la Educación) o los servicios de medios audiovisuales.

⁴⁰ Diferentes proposiciones procedentes de universidades españolas con una importante base tecnológica (oferta de recursos electrónicos, acceso remoto, posibilidad de participar en foros en línea, tutorías virtuales, etc.,) eran percibidas como elementos relevantes, de forma que las Bibliotecas que disponían de ellos (como la UOC, la UPC, la URV, UAB, etc.,) se consideraba que se encontraban en el camino correcto para convertirse en CRAI (Domínguez Aroca, 2005, p. 8-10).

aprendizaje” (presencial o a distancia, individual o en grupo)⁴¹. Implícitamente, estos planteamientos dan a entender que en la biblioteca “tradicional” no se “aprendía”; por otra parte, en el nuevo marco, al personal bibliotecario, intermediario entre recursos documentales (impresos, electrónicos, digitales, en red, etc.,) y los usuarios, se le atribuye, de forma novedosa, una indeterminada función relacionada con el “aprendizaje”. Aunque expresado de forma harto tosca, en la siguiente imagen⁴², que pretende sintetizar las diferencias entre biblioteca y centro de recursos, pueden observarse dichas claves, claves compartidas de forma muy generalizada por la mayoría de los discursos que promueven los nuevos centros de aprendizaje:



Fig. 18. Comparativa CRAI - Biblioteca. Fuente: Suarez Arroyo (I Jornadas CRAI, 2003)

- Como puede observarse, en el centro de recursos, en el que ya no existen libros y documentos, los usuarios “aprenden” y “acceden al conocimiento”, cosa que en la biblioteca, aunque dotada de tecnología, parece que no ocurre.
- Por otra parte, en el centro de recursos, los técnicos documentalistas y de las Tic [tecnologías de la información y comunicación] lo son, además, “del aprendizaje”.

⁴¹ A este respecto, la idea de aprendizaje adquiere tal relevancia en el marco de cambio de la biblioteca universitaria que, en un trabajo de campo que recoge la óptica de personal universitario respecto a los CRAI, se afirma que “habría que desarrollar una teoría del CRAI, para pasar de centros volcados en la enseñanza a centros volcados en el aprendizaje” (Área Moreira, Hernández, Sancho, 2007, p. 122)

⁴² Suárez Arroyo, B. (2003). La sociedad del conocimiento, una revolución en marcha. En REBIUN, I Jornadas CRAI, Palma de Mallorca, 2003. [Presentación].

- Por lo demás, la imagen sugiere también que la relación entre profesorado y estudiantes en lo relativo a procesos de enseñanza/aprendizaje no se hace efectiva hasta la reconfiguración de la biblioteca en centro de recursos.
- Finalmente, aunque en la diapositiva no figura de forma expresa, podría añadirse, para completar el discurso propuesto, otra idea que suele estar presente entre los promotores de los CRAI: la identificación entre “pasividad” y biblioteca y la asociación “actividad” y CRAI⁴³.

En la misma línea, se pronuncian otros autores, como Martínez (2004), para quien en los CRAI se cambia el acento: el centro no es ya el objeto libro sino el sujeto; además, según su visión, "el bibliotecario va a dejar de ser un técnico especialista en el tratamiento de la documentación para pasar a ser un nuevo agente educativo de la universidad que facilite y asegure al profesor y a estudiante este nuevo entorno". (Martínez, 2004, p. 2). Las visiones más optimistas sitúan la biblioteca reconfigurada en el epicentro informacional de la universidad: “El CRAI se erige en el servicio informacional más potente de la institución y, por tanto, deberá estar plenamente integrado en su infraestructura, utilizando la tecnología de la información para apoyar la comunicación e información internas y la gestión del conocimiento” (Pinto, Sales, Osorio, 2008, p. 68).

A nuestro entender, este conjunto de argumentos, aún comprendiendo su estructura esquemática, resulta poco consistente al hacer un mínimo ejercicio de reflexión sobre su correspondencia con la realidad: por una parte, difícilmente podría entenderse la actividad científica, docente, de formación de profesionales, etc., de la universidad, y, complementariamente de la biblioteca, en los últimos años a partir del reflejo que se hace de ellas como espacios de almacenamiento de material y de pasividad⁴⁴. Por otra,

⁴³ En el I Plan Estratégico de REBIUN (2002, p. 14) justificaba la reconversión de la biblioteca en CRAI, basándose en estas premisas: “es necesario pasar del papel tradicional de la biblioteca universitaria española, pasivo, reactivo, no participativo, a un papel de participación en el aprendizaje la docencia y la investigación”.

Esta idea generalizada también se recoge en una de las conclusiones de grupos de discusión sobre los CRAI y sus posibilidades de implementación en la universidad: “para este nuevo papel las bibliotecas deben pasar de una posición receptiva a otra proactiva de dinamización y búsqueda de participación. Es decir, deben transformarse en CRAI” (Área Moreira, Hernández, Sancho, 2007, p. 116)

⁴⁴ Justamente, en el último cuarto del siglo XX que, como se ha indicado, la universidad española experimentó profundos cambios dirigidos a su normalización y equiparación con el entorno europeo. Por ejemplo, el gasto medio por estudiante en instituciones públicas era en 1985 de 2.131 \$ y en 1994 de

tampoco resulta evidente que la convergencia de tecnología, servicios y enfoque competencial desemboque de forma automática en mejoras para la institución, la docencia y para la comunidad universitaria. Por tanto, las ideas que se proponen para perfilar los nuevos CRAI parecen responder, más bien, a planteamientos que se mueven, fundamentalmente, en un contexto de *desideratum* y *performatividad* que busca pergeñar *consenso* y diversos compromisos para la proyección material de una idea de biblioteca remozada que pudiera legitimarse en un contexto de cambio. Siguiendo a Kosellek (2012) podría decirse que la nueva articulación lingüística propiciada por REBIUN intentaba abrir paso a una realidad en ciernes.

Qué introducía o qué proyectaba, en realidad, el concepto de CRAI, podría ser, entonces, una cuestión a plantear. Avanzada la primera década del siglo XXI, la generalización de los CRAI se mostraba bastante borrosa, como ponían de manifiesto algunas de sus adalides: “en países como España, la transformación al CRAI es todavía una línea de acción incipiente para bastantes universidades” (Pinto, Sales, Osorio, 2008, p. 66)⁴⁵. En la actualidad, conceptos asociados a los CRAI, como el propio término, no se han extendido masivamente, como se auguraba: el abrazo a la tecnología supone que, salvo en momentos concretos, se esté produciendo un distanciamiento progresivo de los usuarios de los espacios físicos universitarios y bibliotecarios. La proyectada relación interprofesional con otros especialistas para la realización de materiales didácticos atractivos se ve superada por la utilización en las bibliotecas, no de producción artesanal y a la medida de los usuarios concretos, de productos comerciales altamente estandarizados de alcance mundial⁴⁶. O, en su caso, la colaboración interprofesional se produce a partir de programas de tecnología educativa normalizada y en línea (*Moodle*, por ejemplo). De forma que, en este sentido, aunque los CRAI siguen figurando en planes de REBIUN, aquéllos tienen menos eco en los discursos y no dan cuerpo a líneas

4.944 \$. Por lo que respecta al gasto de enseñanza superior en función del PIB, en 1985 era de 0,6%, que pasa en 1995 al 1,1 % (Bricall, 2000, p. 39-40).

⁴⁵ Algunas instituciones académicas, no obstante, según manifiestan las autoras, habían iniciado la senda hacia la reconversión de las bibliotecas. Entre ellas se encontraban la UOC, la UPC, la URV, la Carlos III, etc., (Pinto, Sales, Osorio, 2008, p. 65). En este sentido sería de interés investigar la trayectoria de las bibliotecas correspondientes en el siglo XXI.

⁴⁶ La presencia de *productos* de empresas como Elsevier, Thomson, Ebsco, Wiley, Springer, etc., homologan las bibliotecas universitarias en un marco de globalización.

estratégicas⁴⁷, como en la primera década del siglo XXI. Su realidad se difumina en un nuevo impulso a la tecnología, en la aplicación del *management* y en la búsqueda de rentabilidad (y su medición) de servicios bibliotecarios. Cabe interpretar que los objetivos de los CRAI, sustancialmente, y *ab initio*, no diferían de las líneas de actuación comentadas, es decir: constituir canales para potenciar la tecnología (enseñanza / aprendizaje en línea) y "gestionar el cambio" en REBIUN y en las bibliotecas universitarias, es decir, introducir criterios de empresa. Desde este supuesto, por tanto, los CRAI son coherentes con las tendencias actuales que se centran en potenciar recursos en línea, *open access* (repositorios) métricas de producción, desarrollo de *herramientas de descubrimiento* (*discovery tools*), *marketing* y fidelización de clientes (redes sociales), actualización del discurso informacional, plenamente tecnologizado a través de las plataformas *e.learning* o los MOOCs (*Massive Open Online Courses*). Son proyecciones que, de forma no sorprendente en un escenario de globalización educativa, coinciden, en buena medida y con las adaptaciones pertinentes, con las *Top trends in academic libraries*, identificadas por la ACRL, organismo referente para el medio biblioteconómico español⁴⁸.

Por lo expuesto, podría inferirse que la vertiente tecnológica⁴⁹ va a ser muy potente en la universidad y en la biblioteca universitaria repensada en centro de recursos; una tendencia, por lo demás, que ya vimos acontecía en los procesos de remodelación de la biblioteca de los EE.UU en el surgimiento del discurso informacional. A nuestro entender, una cierta aceptación acrítica de la tecnología, a la que se atribuyen poderes didácticos *per sé*⁵⁰, que no resultan evidentes, constituye un aspecto que conviene no

⁴⁷ En el II Plan Estratégico, los CRAI figuran como un objetivo de la línea 1 (REBIUN en el ámbito del aprendizaje). En el III Plan Estratégico, los CRAI constan como uno de los cinco objetivos de la línea 2 (Dar soporte a la docencia, aprendizaje e investigación y gestión).

⁴⁸ Las *top trends* 2016 reseñadas por la ACRL incluían: *data services, digital scholarship, collection assessment trends, content provider mergers, evidence of learning, new directions with the ACRL Framework for Information Literacy, altmetrics, emerging staff positions, and open educational resources*.

⁴⁹ Conviene recordar que desde Europa se suceden a lo largo de la década Programas e Iniciativas orientadas a la extensión y fomento del uso de redes tecnológicas, base de la sociedad de la información, como: *e.Content* (2001-2004), *e.Content Plus* (2005-2008), etc.

⁵⁰ En una de las conclusiones de un Informe sobre la viabilidad de los CRAI en la universidad se afirma: "se valora positivamente el papel de las TIC en la docencia ya que: a) permiten el pensamiento asociativo y la inmediatez de la comunicación con los alumnos, b) suponen la disponibilidad de información infinita

perder de vista porque irá adquiriendo auge en el campo tanto bibliotecario como disciplinar (Leckie, Buschman, 2009). En 2008 REBIUN formará una comisión intersectorial en el contexto de la CRUE con la Comisión TIC para orientar la competencia informacional; irá cosechando importancia también el desarrollo de repositorios institucionales relacionados con la dinámica *Open Access*. En todos estos temas, la impronta tecnológica, incluso tecnoutópica y tecnocrática⁵¹, se subraya en detrimento de la pluralidad de necesidades sociales o la ecología del conocimiento. Que, en ningún caso, se reduce a los contenidos en los recursos electrónicos de los oligopolios de comunicación científica de influencia internacional. El impulso a la tecnología influye, también, en las diversas formas de transmisión y aprehensión del saber de colectivos concretos, con necesidades específicas, que se subsumen en procesos y canales homologados y, cada vez más, virtuales y globalizados. La diversidad de contextos de enseñanza - aprendizaje e investigación implica, del mismo modo, heterogeneidad de objetos de búsqueda relacionados con intereses sociales de comunidades concretas, que se subordinan, por mor de usos que la política tecnológica y educativa propicia (*Networking*), a una investigación "con impacto" de alcance mundial, en función de objetivos de grandes empresas (Sousa Santos, 2010).

Por lo que respecta al segundo vector, es decir la introducción de las claves de competitividad y mercado en el medio académico, práctica discursiva que suele denominarse por sus promotores con expresiones como “gestión del cambio”, se producirá a lo largo de la primera década del presente siglo en el medio académico. En el caso de REBIUN y las bibliotecas universitarias, las Jornadas CRAI⁵² supusieron un canal relevante para introducir las prácticas discursivas de la nueva gestión. Por lo que

y capacidad de visualizarla y c) constituyen una plataforma de trabajo y comunicación que permiten estructurar y visualizar la información” (Área Moreira, Hernández, Sancho, 2007, p. 116).

⁵¹ Es decir, la tecnología como medio de concentración y ejercicio de poder, por una parte; por otra, la creencia, infundada, o no basada en evidencias empíricas, en que la tecnología *per sé* mejora la calidad de la docencia o es un medio para propiciar la cohesión social y eliminar barreras económicas por el mero hecho de "acceder o gestionar información", etc.

⁵² Las primeras Jornadas CRAI (2003-2005) incluyen, significativamente, en su título la centralidad de los CRAI como apoyo a “la innovación docente”. Conviene recordar que el concepto “innovación” en el nuevo contexto universitario, implica nociones de enseñanza / aprendizaje e investigación relativas a un tipo de conocimiento: operativo, rentable, trasladable al tejido productivo, en detrimento de otros conceptos y finalidades del saber.

respecta a la reconversión de la biblioteca, los referentes que se toman como modelo (*Learning Resource Centers*), insertos como sabemos en marcos universitarios orientados a la competencia en el mercado educativo, llevaban implícitos unos componentes que tratan de incorporarse en nuestro país en el formato CRAI. Hemos comentado uno de ellos, el vector tecnológico. Procede ahora fijarnos en la faceta de la nueva gestión.

Ya en las I Jornadas CRAI organizadas por REBIUN (2003), Bleijerveld, en su ponencia relativa a las nuevas tendencias de la Universidad de Amsterdam y los *Learning Resource Centers*, ponía de manifiesto algunos temas que formaban parte de las directrices marcadas desde la UE para organizar la universidad: contratos de gestión, externalización de servicios (*outsourcing*), planes estratégicos, establecimiento de alianzas, etc. En las III Jornadas CRAI de 2005 diferentes ponencias (presentaciones) procedentes de universidades invitadas hacían hincapié en las claves de los LRC así como en el *ethos* mercantil que las guiaba, entre otros, enfoque al cliente, gestión de calidad, nuevas competencias, etc.

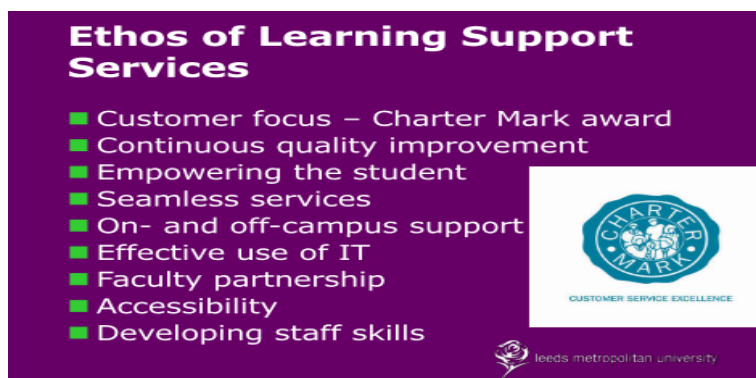


Fig. 19. *Ethos* de los *Learning Resource Centers*. Fuente: J. Norry (III Jornadas CRAI, 2005)

Los *Learning Commons*⁵³, otro de los modelos que se tienen en cuenta para perfilar los CRAI en España, se idearon como espacios multifunción muy tecnologizados, compatibles con tiendas, publicidad, ocio, etc, de forma que la diferencia público / privado, antes clara en instituciones universitarias o bibliotecas, se difumina: era este otro aspecto que, como hemos observado, se encontraba en las recomendaciones de la UE para modernizar la universidad europea, los partenariados publico privados (*partnership*). Fórmulas que, como es sabido, no se resolvían en una mera

⁵³ Miller expuso la lógica operativa de los *Learning Commons* en las IV Jornadas CRAI, Burgos, 2006.

colaboración, más o menos amplia, entre instancias públicas y privadas: implicaban la subsunción de espacios públicos en lógicas jurídicas privadas (Hibou, 2012, p. 83;) en un marco de extensión de mecanismos jurídicos de carácter *mercatorium* y privado, derivados del poder financiero y transnacional, al margen, por tanto, de derechos estatales y sin ningún control jurídico democrático (Fariñas Dulce, 2005, p. 62). Estos centros incluían, además, formas nuevas de organización que jugaban con la transversalidad de servicios y recursos de todo tipo de cara a conseguir la eficacia y la eficiencia de la organización. Beagle (1999) mantiene que los *Learning Commons* suponen la adopción de nuevas estrategias de gestión, como la *Strategic Alignment*, táctica empresarial por la que se busca que espacios, capital humano y recursos se “alineen” de cara a la rentabilidad y la obtención de resultados de dichos centros. Especialmente, las V Jornadas CRAI (2007), centradas en los recursos humanos, introducirán de forma abierta ítems relevantes en la inclusión de criterios de mercado: el enfoque empresarial de los recursos humanos (Di Martín), la orientación al cliente (Finnigan, Esteban), el liderazgo empresarial (Peiro), etc. Las conclusiones de estas Jornadas hacían hincapié en trabajar en la dirección de “gestión del cambio” en formar a los “agentes del cambio” en la proactividad, de la organización, etc.

Nos encontramos con que si se pretende comprender el sentido y la finalidad de los CRAI parece conveniente no obviar el marco en que surgen: no es otro que el de una universidad “autónoma”, que debe buscar financiación fuera de los presupuestos del Estado, que idea planes estratégicos, que concentra servicios, que desarrolla mecanismos de publicidad, que tiene que ser eficiente. Es probable, que el entonces responsable de los Servicios de Biblioteca de la UPC (Universidad Politécnica de Cataluña) fuera consciente de este contexto cuando manifestaba: “El CRAI es un modelo de biblioteca universitaria basado en una nueva concepción y organización de los servicios de la universidad. Integrar servicios, trabajar de forma colaborativa a partir de unos mismos objetivos, rendir cuentas y presentar resultados” (Martínez, 2004, p. 7). Por consiguiente, los CRAI no sólo tienen que ver con “el nuevo paradigma educativo” o con la tecnologización de los servicios universitarios, también habrá que relacionar su nacimiento, organización y finalidades con la incorporación de “la gestión del cambio”, es decir, con la búsqueda de rentabilidad de una institución universitaria que se imbrica en el mercado de la educación: mediante la racionalización de servicios; a través de la configuración de perfiles profesionales adaptables al cambio; o con la introducción de la

gestión de calidad, entendida, fundamentalmente, desde parámetros económicos⁵⁴. A continuación reproducimos una diapositiva procedente de una presentación de las III Jornadas REBIUN de 2005, de la Universidad de Leeds, que aúna conceptos relativos a los dos potentes vectores que aupan los CRAI. El doble sustrato (tecnológico / managerial) puede observarse en relación a las competencias y actitudes deseables en los bibliotecarios de los centros de recursos: orientación al cliente, flexibilidad, desarrollo de competencias, “cultura de calidad”, trabajo en equipo, adaptación al cambio, promoción y propaganda, uso de tecnología, etc. Es decir, una amalgama ya familiar y recurrente que hemos podido ir desgranando a partir del análisis de abundante documentación, tanto procedente de Europa como del propio país.

Skills and attributes	
Information & library	Customer service
IT & software	Flexibility
Teaching & pedagogy E-learning	Commitment to developing new skills
Student support	Evaluation & continuous quality improvement
Promotion & marketing	Team working
Liaison & negotiation	Adaptable to change

Fig. 20. *Learning Resource Centers*: sustrato tecnológico / managerial y competencias bibliotecarias.

Fuente: J. Norry (III Jornadas CRAI, 2005)

No se manifiesta como necesaria una posible formación del personal bibliotecario en conocimientos pedagógicos, didácticos o en formas de transmisión y aprendizaje, lo que sería coherente con la faceta educativa que parece destacarse en los CRAI. Tampoco aparece por parte alguna una posible formación enfocada a profundizar en teoría epistemológica o en procesos de investigación o construcción de conocimiento, deseables, en principio, en profesionales que, teóricamente, van a desarrollar una faceta

⁵⁴ La utilización del concepto *cliente* no es algo gratuito. Implícitamente, las instituciones públicas asumen mediante su uso un status de empresa y una relación contractual con sus usuarios. Si bien en buena parte de la documentación manejada se usa el concepto usuario, no es infrecuente la utilización del concepto *cliente*. En concreto, en las I Jornadas CRAI, Palma de Mallorca, 2003, empresarios de la consultora *Momentum* introducen el término así como la gestión empresarial de forma explícita.

formativa en el medio universitario. Un medio que insiste machaconamente en el protagonismo de las teorías pedagógicas constructivistas.

¿Por qué? Algunas hipótesis que podrían intentar dar respuesta a la cuestión tendrían que tener en cuenta varios aspectos. En primer lugar, el propio entrenamiento (*training*) informacional que despliega la biblioteca se reduce a mera competencia, un *saber hacer*, sin soporte disciplinar alguno en un contexto de “vaciamiento” de los currícula de conocimientos especializados, sustituidos por el objetivo de perfilar habilidades de diferente signo. En segundo término es preciso traer a colación el cambio que sufrirá la función “tradicional” del profesorado, cuyos conocimientos disciplinares se obvian, o se vuelven secundarios, de forma que su autoridad académica se neutraliza desde el momento en que competencias y estándares (definidos desde fuera) conducirán su actividad docente, orientada ahora a facilitar y motivar al alumnado en su autoaprendizaje. Este conjunto de circunstancias no sería coherente con la incentivación de normativas y programas que buscaran que el personal bibliotecario profundizara en herramientas de tipo epistemológico o didáctico. Se trata de una situación que no es exclusiva de nuestro país. Cuando se analiza el documento de la ACRL (2007) sobre el conjunto de competencias recomendadas para los bibliotecarios encargados de formación de usuarios, de las 12 categorías que contempla la ACRL apenas un tercio tiene relación con ámbitos que podrían enmarcarse en contextos propiamente educativos⁵⁵. Y, en tercer lugar, el protagonismo que va adquiriendo progresivamente la tecnología, el uso de recursos electrónicos y la extensión de los programas de docencia virtual⁵⁶. En esta dirección parecía trabajar REBIUN que, en el II Plan Estratégico, dentro del objetivo del “Programa alfin”, contempla el desarrollo de “proyectos de formación a bibliotecarios en materia de docencia no presencial” (REBIUN, 2006a, p. 10): obviamente, la Red no se refería a teorías pedagógicas, REBIUN se estaba aludiendo a *habilitar* al personal bibliotecario en usos más o menos básicos

⁵⁵ Las doce categorías comprenden: *administrative skills, assessment and evaluation skills, communication skills, curriculum knowledge, information literacy integration skills, instructional design skills, leadership skills, planning skills, presentation skills, promotion skills, subject expertise, teaching skills*. De forma no sorprendente, la correspondiente capacitación del personal bibliotecario se enfoca como “competencia” en un marco dominado por la eficiencia (“the effective librarian”).

⁵⁶ Según Informe de la Comisión TIC de la CRUE, prácticamente, el conjunto de indicadores relacionados con el uso de tecnología en la enseñanza-aprendizaje crecieron entre 2006 y 2010, siendo especialmente notoria la cifra relativa al uso de programas institucionales de docencia virtual (UNIVERSITIC, 2010, p. 56).

(organización de ficheros, mensajería, foros, etc.) de programas específicos, como *Moodle*.

Todos estos elementos parecen hacer innecesaria la extensión de una formación pedagógica o disciplinar, tanto del profesorado como del personal bibliotecario: en el nuevo escenario, el foco se pone en el uso de recursos, en la *gestión de información* en redes y en la adquisición de competencias reciclables por parte del estudiantado, contexto en el que adquiere sentido la promoción de la alfabetización informacional. Un estudiante, por otra parte, que se enmarca en una relación contractual con el medio académico, un medio que normativiza la “orientación al cliente”⁵⁷ y que busca su “satisfacción”. Analizando el conjunto de elementos que componen el escenario (globalización económica bajo los imperativos del capital financiero de las transnacionales, sometimiento del medio educativo a las exigencias de un mercado laboral muy polarizado, contenidos de curricula reducidos a etéreas competencias, ubicuidad de la tecnología, etc.), tanto las tesis de Hirtt (2009b) sobre las metas del sistema educativo (formar productores y consumidores en la nueva economía) o sobre la estructura del mundo del trabajo (que precisaría una mayoría de trabajadores de escasa cualificación) (Hirtt, 2001; 2009a; Krugman, 2011), como las de Hayek (1945), sobre la función del mercado como sistema de procesamiento de información (en el que cada agente económico maximiza su beneficio), parecen ganar credibilidad. En este sentido, como mantiene Enright, la nueva alfabetización parece contribuir a la construcción del sujeto del neoliberalismo: “the material every day practices of IL [Information Literacy] then help construct and reinforce the dominant position of the neoliberal subject...the information literate is the neoliberal subject *par excellence*, but is structured around the notion of human as *homo economicus*” (Enright, 2013, p. 32).

Ya avanzada la primera década del siglo XXI, esa proyección empresarial de la universidad parecía estar asumida en buena parte, como ponían de manifiesto Pinto,

⁵⁷ En un reciente estudio se expone como estrategia del campo “cuidar la marca y nuestros públicos objetivos resituando al estudiante como cliente principal... aunque hayamos detectado nuestros clientes y tengamos una buena marca y un buen discurso publicitario, de nada sirve si nuestros clientes no quedan satisfechos”(García Marco, 2013, p. 497). De la misma forma, en las XI Jornadas CRAI (2013) la satisfacción del consumidor es una de las claves alrededor de la cual gira una proyectada (super)convergencia de servicios universitarios, entre los que se encontraría el de biblioteca.

Sales y Osorio al analizar los CRAI y la conjunción de diferentes servicios en la universidad:

La convergencia total es un proceso largo y arduo que precisa un periodo de reflexión de las instituciones en el marco de la incertidumbre que supone cualquier cambio organizacional...y de una apuesta inteligente por el *desarrollo de una cultura empresarial que combine innovación y eficacia, competencia y rendimiento, coste y eficiencia* (Pinto, Sales y Osorio, 2008, p. 58)⁵⁸.

No obstante, la asunción empresarial no estaba generalizada. Procede aclarar que nosotros estamos intentando analizar cómo se construyen prácticas discursivas dominantes en relación con nuestro objeto de estudio: no quiere decir que no hubiera otras. Por supuesto, en la institución académica, como en cualquier organización, se desarrollan y alimentan discursos contrapuestos⁵⁹, disidentes, defendidos por grupos diversos, no necesariamente situados en contra de las propuestas que se lanzaban desde la UE. Tal podría ser el caso, que mostraría la no uniformidad discursiva y social, de adalides y constructores de las nuevas prácticas *manageriales* que reflexionaban críticamente sobre los peligros que pudieran derivarse de su concreción material, a la hora de “modernizar” la institución universitaria, implantar el nuevo modelo educativo o perfilar los CRAI:

Nos preocupa que tras los actuales procesos de reforma puedan enmascarse acciones privatizadoras de la universidad pública que la coloquen bajo una lógica de pensamiento único utilitarista y orientado hacia las necesidades inmediatas de algunos sectores empresariales y de la banca. Nos preocupa que estas acciones conviertan al estudiante en un cliente o en un usuario y al profesorado y al personal administrativo y de bibliotecas en un subordinado de un orden marcado por criterios de rendimiento económico...De esta forma, las universidades entrarían a competir entre ellas para conseguir a los clientes con recursos y los favores económicos de quienes decidan su política de actuación ...Pensamos que es un peligro asumir sin una reflexión crítica toda la retórica del cambio que se puede derivar del establecimiento de los CRAI y de las propuestas centradas en el aprendizaje de los estudiantes (Área Moreira, Hernández, Sancho, 2007, p. 23-24).

⁵⁸ La cursiva es nuestra.

⁵⁹ Bermejo (2009) pone de manifiesto en sus análisis las contradicciones que vive la universidad española, eminentemente burocratizada, que asume, de manera general, y especialmente por parte de un círculo de gestores, un discurso tecnócrata y empresarial que las prácticas materiales desmentirían. Otros autores que han cuestionado el Proceso de Bolonia son: Alegre, Moreno (2009); Fernández Buey (2009) ; Fernández Liria, (2009); Sevilla (2012), etc. Para otros autores, (Sevilla, 2010) el colectivo más crítico con el Proceso de convergencia ha residido en grupos estudiantiles.

Sin embargo, bien de forma implícita (al asumir e implementar sistemas de “gestión de calidad”, dinámicas de propaganda, competitividad, *benchmarking*, etc.) bien de forma explícita⁶⁰, los discursos dejan traslucir la “necesidad de cambio”. Una perspectiva generalizada en el mundo que contemplaba como algo necesario o inevitable la orientación de las bibliotecas al mercado, como mantiene Bales: “It has become a widely held view within LIS that the business approach is needed to bring libraries of all sorts into the twenty-first century” (Bales, 2015, p. 10). No era otra la ética que se proponía en diferentes ponencias que participaron en las Jornadas REBIUN: mejora de la calidad, certificación, comparación, medición de impacto, interrelación con clientes, etc.

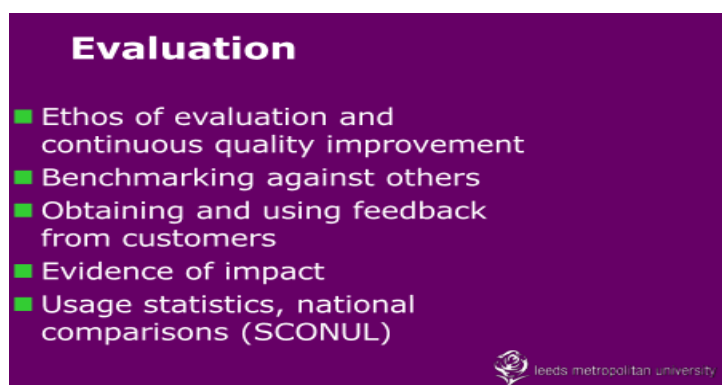


Fig. 21. Evaluación, *benchmarking*, calidad y *Learning Resource Centers*. Fuente: J. Norry (III Jornadas CRAI, 2005)

Hemos podido ver que, de facto, los aspectos que tratan de apuntarse para establecer diferencias entre la biblioteca “tradicional” y los CRAI no resultan ciertamente consistentes. Hay pues indicios para inferir que, con la reconversión de la biblioteca universitaria, las implicaciones de tipo educativo y cultural, en sentido amplio, parecen difuminarse ante la importancia de la tecnología electrónica y el peso de las nuevas estrategias de la universidad que se muestran como condicionantes ineludibles a la hora de interpretar el nacimiento de los CRAI. En definitiva, entonces, ¿a qué respondían los nuevos CRAI? Desde nuestro punto de vista, algunas claves que habría que tener en

⁶⁰ La defensa explícita del uso de criterios de mercado para organizar los CRAI no era ciertamente la más extendida, pero podían encontrarse casos como se recoge en un trabajo de campo: “en la Universidad de Extremadura, algunos apuestan por una gestión del CRAI con criterios empresariales: uso de *marketing*, búsqueda de financiación externa, pago por el uso de determinados servicios, etc.” (Área Moreira, Hernández, Sancho, 2007, p. 134).

cuenta para contextualizar su nacimiento las apuntan Pinto, Sales y Osorio, para quienes un centro de recursos es una apuesta *estratégica*:

Es una apuesta emergente y estratégica de las universidades para concentrar y rentabilizar sus servicios de apoyo a la comunidad universitaria, para potenciar el trabajo en equipos polivalentes que gestionen mejor la información y el conocimiento, para minimizar costes y para ser más competitivas y eficientes en la gestión, así como para contribuir en la educación informacional de la comunidad universitaria, especialmente de los estudiantes (Pinto, Sales, Osorio, 2008, p. 59).

Es importante aquilatar bien las circunstancias en las que se promueve la mutación de la biblioteca, desde REBIUN y otras instancias académicas, pues los CRAI constituirán uno de los contextos de construcción del discurso alfabetización informacional a partir de las líneas de actuación que abrían. Habrá que ver, como mantiene el texto citado anteriormente, el peso que adquieren en la institución académica las estrategias para rentabilizar servicios, para minimizar costes o para ser eficientes, frente a otras posibles formas de entender su existencia, y averiguar lo que pueden significar conceptos como educación informacional o competencias informacionales.

7.3.- II Plan Estratégico de REBIUN (2007-2010)

¿Cuál era el contexto histórico en el que se programa y diseña el II Plan Estratégico de REBIUN? Las circunstancias económicas, políticas y educativas se habían ido revisando en el marco de la UE, como hemos observado, lo que tendría una manifiesta influencia en discursos y prácticas en los países pertenecientes a la UE. La inspección de los procesos implicaba que las estrategias educativas adquiriesen una manifiesta orientación hacia la competitividad y el mercado, tanto regional como internacional. Este enfoque se traduce en directrices específicas sobre la gestión de la Universidad como institución (en temas de suma relevancia como financiación o *gobernanza*) así como en sus funciones docentes o de investigación: insistencia en curricula abiertos y flexibles, desarrollo de competencias empresariales, importancia transversal del aprendizaje permanente y la potenciación de la tecnología, etc. (COM, 2007). Esta orientación del Proceso de Bolonia tendrá importancia en el momento en el que las dinámicas de adaptación comienzan a adquirir cierto empuje en nuestro país. En el periodo 2006-2010 se fueron produciendo una serie de Comunicados (Londres, 2007; Lovaina, 2009; Budapest 2010) que jalonan, verificando o reorientando el Proceso iniciado en Bolonia. Desde Europa se siguen produciendo informes y directrices sobre

temas educativos que afectarán al enfoque de las reformas educativas, los currícula o de construir, en su caso, el discurso informacional. Por ejemplo, la Comisión Europea (COM, 2007) formula las que considera competencias clave para el aprendizaje permanente, una noción ésta que asumirán los países que secundan el Proceso de Bolonia, sobre todo, desde el Comunicado de Praga (2001). Se trata de competencias muy básicas en las que tienen un rol relevante las de carácter tecnológico y las relativas a la personalidad de los sujetos que tendrán una importante réplica en los currícula. Por la misma época la UNESCO (2007) identifica las que denomina “alfabetizaciones de supervivencia” en el siglo XXI. En la tabla inferior se recogen las dos clasificaciones:

COM (2007)	UNESCO (2007)
	The family of 21st Century “survival literacies”
1.-Comunicación en lengua materna. 2.-Comunicación en lenguas extranjeras 3.-Competencias básicas en matemática, ciencia y tecnología. 4.-Competencia digital 5.-Aprender a aprender (aprendizaje, capacidad de emprender, organizar el aprendizaje individual o en grupo) 6.-Competencias sociales y cívicas 7.-Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa 8.-Conciencia y expresión culturales	(1) The Basic or Core functional literacy fluencies (competencies) of reading, writing, oracy and numeracy; (2) Computer Literacy; (3) Media Literacy; (4) Distance Education and E-Learning; (5) Cultural Literacy; (6) Information Literacy.

Fig. 22. Competencias clave en el siglo XXI. Comparativa. Síntesis propia

Algo más tarde, la OCDE (2009) proponía un triple marco para identificar las competencias clave del siglo XXI centradas en el uso de la información, la comunicación y el impacto social y ético: dimensiones atravesadas transversalmente por la tecnología electrónica:

* Information as source: searching, selecting, evaluating and organising information. Dentro de este apartado la OCDE reconocía de forma explícita las habilidades relacionadas con *information literacy*:

The great bulk of available information on the internet, as well as the proliferation of databases, make the ability to find and organize information quickly and efficiently a critical skill. In fact, the concept of information literacy focuses on this process (OCDE. 2009, p. 9)

* Information as product: the restructuring and modelling of information and the development of own ideas (knowledge).

* Ethics and social impact dimension.

La comparación de las taxonomías nos permite observar estrechas similitudes entre ellas a la hora de perfilar el conjunto de habilidades que el capital humano de la *sociedad de la información* en el siglo XXI debe reunir desde la perspectiva de estas instancias e inferir relaciones muy fluidas y discursos muy convergentes entre diferentes espacios de poder a nivel global. Por lo que respecta a la competencia informacional, mientras la UNESCO aún observa, específicamente, la *Information Literacy*, la Comisión Europea no la incluye en su clasificación, cuestión que podríamos interpretar como un proceso de absorción de aquella en la genérica competencia digital por las nociones que la *Information Literacy* venía compartiendo con la *digital, technological, computer, media*, etc., literacies. La OCDE, algo más tarde, perfila un conjunto de competencias y las asocia a *Information literacy*. Estas clasificaciones tendrán influencia en el proceso de configuración de la alfabetización informacional en España.

En el interior del país, la revisión de la Ley Orgánica de Universidades, LOU (2001), en 2007 así como la proximidad de 2010 (plazo para alcanzar los objetivos establecidos en Bolonia (1999) promueven un periodo de una actividad más decidida en España hacia la consecución del Programa de convergencia, como manifestaba la Directora de la ANECA en 2007:

Durante los últimos 10 años la universidad española ha realizado avances significativos hacia la convergencia europea. Sin embargo ha sido a partir de la última reforma de la Ley Orgánica de Universidades que se ha establecido el marco legal que permite que tome cuerpo el rompecabezas que el proceso de Bolonia puso en marcha a comienzos de la década (ANECA, 2007b, p. 7).

Efectivamente, la Ley Orgánica 4/2007 revisaba y actualizaba la LOU (2001) retomando las claves de actuación propuestas desde la UE a partir de 2005 de cara a

convertir las universidades en agentes activos para la transformación de Europa en una economía plenamente integrada en la sociedad del conocimiento, como reza en el preámbulo. Por esta razón, el texto hace hincapié en la necesidad de considerar la universidad como “motor” de desarrollo social y económico del país, para lo cual se fomenta la transferencia de los resultados de investigación al sector productivo en coordinación con otros agentes del sistema de ciencia y tecnología. Como también se había propuesto desde las directrices europeas, la Ley 4/2007 manifiesta de forma clara la necesidad de insertarse en el mercado global de la educación para lo cual la universidad española debería conseguir “ser atractiva” en un mundo globalizado. Parte de sus contenidos se concretarán en el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (RD que sería modificado por otro, el RD 861/2010). Por lo que respecta a la financiación de la universidad pública el Consejo de Coordinación Universitaria (2007, p. 5), manifestaba entre sus objetivos:

Plantear una reforma de la financiación universitaria que considere las tendencias internacionales recientes, potencie la rendición de cuentas, la evaluación de las actividades, la aplicación de contratos-programa y todas las medidas que refuerzan la confianza en el funcionamiento de la enseñanza superior.

La orientación neoliberal del proceso de convergencia, que hemos observado en apartados anteriores, tendrá en nuestro país, un eco multiplicador y replicador relevante en las prácticas discursivas que promueven los que se denominan, en la documentación oficial, *agentes sociales: lobbies* como el Círculos de empresarios⁶¹ agrupaciones que, como hemos visto en el nuevo escenario de colaboración que se favorece desde la UE, se presentan como *grupos de interés* con capacidad para participar en la planificación de la enseñanza superior y en sus resultados, secundando las pautas de la Comisión Europea respecto a la inclusión plena de la universidad en el medio productivo:

⁶¹ Como se ha visto que sucedía en Europa, a escala nacional, dentro de los países miembros, los círculos empresariales también proyectan y defienden prácticas discursivas de acuerdo con sus intereses; en el campo educativo, por ejemplo, mediante propuestas como una universidad “al servicio de la sociedad”. En concreto, el Círculo de Empresarios en España ya había manifestado sus consideraciones sobre el sistema educativo, en concreto sobre la enseñanza profesional y la enseñanza obligatoria: *Formación profesional: una necesidad para la empresa* (2007) y *Hacia un nuevo sistema educativo. Bases para la mejora de la enseñanza obligatoria* (2006).

No se trata de insertar la Universidad en el marco del Estado del Bienestar... sino de integrar a la Universidad de manera más decidida en el tejido económico y productivo, fomentando la excelencia a través de la competencia (Círculo de Empresarios, 2007, p. 5-6).

También procede mencionar la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD)⁶², como *lobby* activo en nuestro país en relación con la educación, pues la organización manifiesta como objetivo declarado “analizar y promover la contribución de las universidades al desarrollo, impulsar el carácter emprendedor de la sociedad española y ampliar los vínculos entre la universidad y la empresa”. Objetivos que coinciden, en buena parte, con las recomendaciones de la UE, en lo relativo a estrechar lazos entre empresa / universidad y en generalizar el espíritu emprendedor⁶³ en todos los niveles del sistema educativo. La Fundación, por lo demás, “aspira a consolidarse como un grupo de reflexión cuya actuación pretende contribuir a impulsar la transformación de la cultura universitaria en una cultura que premie la voluntad emprendedora”⁶⁴. Es decir, la Asociación podría entenderse que funciona como un grupo de presión, con un formato de *think tank*, con producción discursiva y que cuenta con paneles de *expertos*. Según hemos visto en el escenario europeo, estas agrupaciones, que elaboran informes, estudios o encuestas; que organizan foros, encuentros, mesas redondas, etc., disponen de recursos e influencia para construir *consensos* y orientar las políticas académicas a partir de la construcción de una realidad objetivada en informes elaborados por expertos del mundo productivo, de la Administración o de la propia institución académica.

Lobbies como el mencionado, partiendo de modelos de universidad como el anglo americano, replican los discursos y prácticas dirigidas a incrementar la movilidad (una estrategia clave de las políticas neoliberales), promover una forma concreta de entender la autonomía universitaria, establecer una mayor colaboración entre universidad y mundo de la empresa, defender unos currícula basados en competencias adecuadas al mercado laboral o introducir formatos de financiación que activen la competencia entre

⁶² La Fundación CYD (Conocimiento y Desarrollo) se constituyó a finales del año 2002 como una iniciativa del sector empresarial. A la cabeza de la fundación se encuentra Ana Patricia Botín, presidenta del Banco de Santander, entidad de manifiesta presencia en la universidad española. En el Patronato están presentes, además, representantes de importantes grupos de poder como Goldman Sachs, Iberdrola, IBM, Telefónica, Grupo Prisa, Universidades privadas, como la A. de Nebrija, etc.

⁶³ Sobre todo, a partir de la Agenda de Oslo (COM 2006b), que proyectaba la introducción del espíritu de empresa en todos los niveles educativos.

⁶⁴ Información tomada de su sitio web (agosto 2016)

instituciones universitarias. Para estos *agentes sociales*, la Administración Pública debe actuar mediante enfoques “pragmáticos” de forma que su tarea debe limitarse a “facilitar” la competencia y calidad, fomentar la transparencia e incentivar financieramente las líneas de actuación que proponen (Círculo de empresarios, 2007, cap. 5). No es difícil reconocer en las recomendaciones que difunden las pautas del programa neoliberal respecto a la función del Estado como agente propulsor de marcos de competencia.

Dentro del país, otros organismos, como la ANECA (2007c) refuerzan las *trends* universitarias detectadas por la EUA (*European University Association*) de forma que contribuyen a generar una poderosa convergencia discursiva que se toma como referente de autoridad. Estas tendencias que se proyectan, y de las que se hace eco la ANECA, se concretan en temas recurrentes:

Un aprendizaje más centrado en el estudiante y en la resolución de problemas. La empleabilidad como prioridad principal. Mejora de la calidad mediante sistemas de evaluación externa. Movilidad de estudiantes y profesores. Atención a la educación permanente. Potenciación del atractivo internacional de nuestras universidades... (citado en ANECA, 2007c, p. 20-21)

En el mismo documento de la ANECA (2007c) se exponen un conjunto de estrategias (cuatro en total) para la transformación y adaptación de la universidad a la sociedad del conocimiento que indudablemente tenían importante trascendencia en nuestro país porque su concreción material se irá evidenciando progresivamente. En el primer caso se propone que la institución se centre en tácticas que mejoren la reputación de la institución y que redunden en la fidelización de la clientela. En esta situación, basándose en teóricos del *marketing* se trataría de “explotar la marca “universidad” y conjugar adecuadamente el trinomio “atraer-retener-mantener” con el fin de conseguir la fidelización del cliente a lo largo de la vida” (ANECA, 2007c, p. 33)⁶⁵. En segundo lugar, se sugiere como vía de transformación, la universidad generadora y proveedora de contenidos. Según figura en el informe, en este caso se persigue “concebir la universidad como una entidad proveedora de contenidos, de manera similar a como se desarrollan en una cadena de televisión. Bajo este esquema, las universidades estarían involucradas en tres funciones: producción, programación y distribución de contenidos”

⁶⁵ En este sentido, es notorio el auge en los últimos años de “gabinetes de imagen y comunicación” en las universidades españolas en los que el uso del discurso con fines de venta y promoción se ha incrementado significativamente (Fairclough, 1993).

(ANECA, 2007c, p. 34)⁶⁶. En tercer lugar, los *expertos* proponen la universidad emprendedora. Según el panel de especialistas, se precisaría, para producir el cambio en la universidad a través de este medio, implementar las siguientes estrategias: 1. Un núcleo directivo reforzado. 2. Una periferia de entidades que articulen el contacto con el exterior (centros de investigación aplicada, centros de formación continua, etc.). 3. Una base diversificada de financiación. 4. Un núcleo académico estimulado. 5. Una cultura emprendedora integrada, que incluya todos los departamentos y agentes dentro de la universidad (ANECA, 2007c, p. 35)⁶⁷. Finalmente, el documento recomienda proyectar la universidad en red: la propuesta supone una organización que ha establecido instituciones y mecanismos para relacionarse con el sistema productivo y con el territorio próximo en que está inscrita para incentivar su propio cambio interno (ANECA, 2007c, p.35). Otras dinámicas que el Informe aconseja seguir a la universidad para adaptarse a la sociedad del conocimiento son: una gobernanza profesionalizada; desregular, dar mayor autonomía y exigir mayor rentabilidad social a la institución; fomentar las alianzas, la colaboración, cooperación y competencia; conseguir más recursos, mejor administrados, trabajar por objetivos y primar la calidad (ANECA, 2007c, p. 36).

El documento citado hacía también un diagnóstico, es decir, una construcción, de los desafíos a los que se enfrentaba la universidad, el EEES, a partir de 2010 e identificaba los siguientes:

- Proporcionar una oferta adecuada de educación superior desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida⁶⁸.
- Conseguir universidades sostenibles a través de adecuados sistemas de gobierno y financiación.

⁶⁶ En esta dirección, aunque en diferentes contextos y finalidades, parecen jugar la propulsión de repositorios institucionales, *redes sociales*, *blogs*, plataformas de enseñanza-aprendizaje con "cursos" en línea, etc., toda vez que la contabilización de accesos se percibe y vende como éxito (es decir, funcionaría como *share* de audiencia, siguiendo el razonamiento de la ANECA).

⁶⁷ Esta estrategia comprende diferentes actuaciones en relación con la organización (*gobernanza*), y la financiación, así como con la orientación de la investigación que se están incorporando en la universidad española.

⁶⁸ El concepto "formación a lo largo de la vida" se contemplará en la "misión/visión" del III Plan Estratégico de REBIUN (2012b).

- Contar con universidades competitivas, preocupadas por la calidad y capaces de dialogar con los grupos de interés acerca del objetivo y el contenido de las reformas.
- Ser capaz de afrontar desafíos a escala global y regional.
- Conseguir crear una cultura de confianza y éxito...

“El objetivo fundamental será crear universidades sostenibles y competitivas a nivel regional, nacional y global” (ANECA, 2007c, p. 49)⁶⁹.

Nos interesa resaltar en esta influyente prognosis, que cumple un papel *performativo* muy relevante, la decidida orientación que se propone de la enseñanza universitaria, el EEES, hacia la competencia y el mercado y el papel destacado que ya ocupaba la noción aprendizaje permanente en muy estrecha conexión con el empleo, con la imbricación curricula/mercado de trabajo. Esta conjunción de diagnóstico y propuestas nos proporciona un telón de fondo que podría leerse como el marco promovido por instancias influyentes en el que la universidad, organismos y organizaciones desarrollan sus prácticas y discursos de adaptación⁷⁰. En este periodo, además, estalla una de las crisis más profundas del capitalismo de los últimos años que redunda en la acentuación de las políticas económicas, educativas y culturales de signo neoliberal (Laval, Dardot, 2013; SEMINARI Taifa, 2014, pp. 92 y ss) y que ha incrementado las desigualdades sociales y la redistribución de la riqueza dentro de los países y a escala global (OXFAM 2016). La crisis también ha afectado al descenso de financiación de la universidad pública española (Sevilla, 2012) y en la incentivación de la competitividad.

En el arco cronológico del II Plan Estratégico (2007-2010) se concitan un conjunto de circunstancias y propuestas que, en cierta forma, se verán aceleradas en el espacio de las fechas mencionadas. Para REBIUN, según reza en el II Plan Estratégico: “El gran reto para 2010 es integrar las bibliotecas como agentes y servicios clave de la

⁶⁹ Parte de los retos identificados se recogen en la Estrategia Universidad 2015, especialmente los temas de la *gobernanza* universitaria y el incremento de la financiación privada, financiación según resultados, etc.

⁷⁰ Desde dentro de la Red de Bibliotecas se valoraba la conveniencia de establecer alianzas con entidades como la ANECA por considerarla una organización próxima (Anglada, 2006, p. 10). Por consiguiente, cabe inferir que los informes, propuestas, pautas, etc., de la Agencia tuvieron cierta aceptación dentro de REBIUN.

transformación del nuevo modelo educativo que se presenta en el Espacio Europeo de Educación Superior así como responder a los retos derivados del nuevo marco europeo de investigación” (REBIUN, 2006a, p.3). Un Plan que adquiere una entidad discursiva con una clara tendencia corporativa al identificar una “misión” como organización: “liderar la cooperación para mejorar la calidad de los servicios REBIUN y así contribuir a la calidad y competitividad del sistema universitario y de investigación (REBIUN, 2006a, p. 8). Nociones asociadas al *New Public Management*, que se han venido analizando en esta investigación, serán expuestas de forma ya explícita por la Red. En el objetivo estratégico “evaluación y buenas prácticas” REBIUN se propone:

Promover, difundir, liderar y compartir procesos de evaluación para mejorar, asegurar e incrementar la calidad de los servicios bibliotecarios, así como la eficacia y eficiencia de los recursos asignados y la rendición de cuentas a la institución... definir procesos de retroalimentación del usuario (tratamiento de quejas y sugerencias, medición de la calidad del servicio, la satisfacción del cliente)...potenciar el benchmarking y las buenas prácticas...realizar jornadas de calidad... (REBIUN, 2006a, p. 13).

De forma que puede afirmarse que el discurso sobre la *nueva gestión* se comporta como un mecanismo de poder dentro de la organización a la hora de construir *consenso*, en el sentido gramsciano. De la misma forma, el discurso *managerial* se configura como un *régimen de verdad*, es decir, un marco de interpretación de lo que puede ser pensado y cómo, dentro de REBIUN. En la misma línea, la Red incorpora métodos de gestión empresarial, como en el objetivo estratégico “liderazgo, gestión y competencias” uno de cuyos puntos se centra en “realizar cursos de formación práctica para evaluadores sobre instrumentos y técnicas de gestión según modelos (EFQM, ISO...) o sobre mediciones

de calidad (indicadores, encuestas) (REBIUN, 2006a, p. 14)⁷¹. En el Plan hay, además, una clara apuesta por la tecnología, omnipresente en las líneas 1 y 2⁷².

- En la línea 1, el objetivo de desarrollo de los CRAI implicaba un fuerte impulso a la tecnología digital que incluía: incremento de equipamiento tecnológico, desarrollo de repositorios, provisión de materiales en línea (*objetos de aprendizaje*), extensión de *wifi*, etc.
 - Por lo que respecta al segundo objetivo, dentro de la misma línea 1, desarrollo de programa ALFIN, hay una clara sintonía con los objetivos de la Sectorial Tic de la CRUE, pues se plantean metas estrechamente relacionadas con formación virtual, potenciación de campus virtuales o docencia no presencial (*blended learning*).
 - En lo atinente a la línea 2, el ámbito de la investigación, el primer objetivo se denomina, específicamente, "Biblioteca digital": en él se muestra de modo recurrente la faceta tecnológica pues se centraba en temas como repositorios, recursos digitales, innovación de la biblioteca digital, plataformas e.learning, proyectos de digitalización, etc.
 - El "acceso" a la información (a través de las redes telemáticas) será un *leit motiv* del capitalismo académico y de las bibliotecas en todo el mundo.
- Aparentemente, el uso de la tecnología proyecta la idea de "democratización" de los estudios universitarios o del uso de la información; la realidad, sin embargo, es diferente, como analizan Rhoades y Slaughter al comprobar que el "acceso" beneficia a estratos sociales medios o acomodados: "estamos redefiniendo el término "acceso" de un modo que se centra en las fronteras de tiempo y espacio

⁷¹ El modelo de gestión de los empresarios europeos, *European Foundation for Quality Management* (EFQM), es uno de los más extendidos en la universidad. El patrón implica un conjunto de nociones: Orientación hacia los resultados; Orientación al cliente; Liderazgo; Gestión por procesos; Desarrollo e implicación de las personas; Proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora; Desarrollo de alianzas; Responsabilidad social de la organización. La proyección material del discurso puede evidenciarse en la ubicuidad de los conceptos mencionados en el medio bibliotecario así como en un número importante de bibliotecas universitarias que se sirven de las claves que aporta el modelo para basar su organización y funcionamiento. La tendencia *managerial* de la Red se evidencia en el III Plan Estratégico en el que REBIUN identifica como línea estratégica 1: *Mejorar la organización, comunicación y liderazgo*.

⁷² Habría que recordar que REBIUN seguía organizando talleres (*Workshops*) centrados en la biblioteca digital.

(y de conveniencia), apartando la atención de las barreras culturales, sociales y económicas" (Rhoades, Slaughter 2010, p. 55).

En la tabla siguiente se han estructurado las que identificamos como vías de acción de la Red a partir de las categorías *New Public Management* y tecnología y la correspondencia con líneas estratégicas definidas en el Plan de REBIUN:

Nociones clave	Líneas Estratégicas del Plan
TECNOLOGIA	<p>Línea 1. REBIUN en el ámbito del aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • CRAI (repositorios de materiales didácticos, objetos de aprendizaje) • Habilidades en información (formación virtual, campus virtuales) <p>Línea 2. REBIUN en el ámbito de la investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca digital (recursos digitales, innovación, biblioteca digital, acceso remoto, plataformas e.learning, WC3, digitalización) • Promocionar licencias <i>Creative Commons</i>, programas de código abierto y libre, políticas de autoarchivo.
<i>New Public Management</i>	<p>Línea 3. REBIUN y la calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación y buenas prácticas (liderar proyectos de evaluación y acreditación, satisfacción del cliente, <i>benchmarking</i>, promover jornadas de calidad, etc.) • Liderazgo, gestión y competencias (compartir “buenas prácticas”, cursos para evaluadores, modelos EFQM, ISO, etc.). <p>Línea 4. REBIUN como organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo e influencia (incrementar presencia de la Red en CRUE y MEC, etc.) • Mejora de la organización y la gestión (marketing, elaborar estudios e informes, incluir grupos de trabajo en líneas estratégicas, etc.)

Fig. 23. Líneas de acción y nociones clave en el II Plan Estratégico de REBIUN. Síntesis propia

En este periodo, REBIUN continúa su trayectoria con la doble perspectiva: por una parte, adquirir como organización una posición de fuerza e influencia en la CRUE para

lo cual se plantea establecer alianzas dentro de la Conferencia (coaliciones que se materializarán más tarde); por otra parte, propone marcos de actuación y orientación a las bibliotecas universitarias: “REBIUN tiene una doble responsabilidad: facilitar el desarrollo de modelos que las bibliotecas puedan implantar...y llevar a cabo una fuerte campaña de relaciones públicas, fundamentalmente en el seno de la CRUE, que incida directamente en la visión general que las universidades tienen de sus bibliotecas” (REBIUN, 2006a, p. 5). En definitiva, como se desprendía del II Plan Estratégico, la Organización parecía querer legitimar su actuación en un medio académico marcado progresivamente por políticas de eficiencia económica para lo cual REBIUN considerará preciso incrementar las dinámicas de comunicación y propaganda (*marketing*). Quizá, en la línea propuesta por un Informe interno⁷³ que proponía activar lo que denomina “comunicación” (interna y externa). Una propuesta que podría entenderse en los contextos *manageriales* como una forma de introducir en el circuito de producción y cadena de valor del organismo bibliotecario procesos similares al *open method of coordination* a partir del establecimiento de estrategias, objetivos, indicadores, comparativas, etc., para, por un lado, proyectar la acción interna a partir de *consenso* y competitividad en torno a visiones y misiones específicas, y, por otro, promocionar REBIUN dentro de la CRUE y en el exterior, en la sociedad. Las prácticas asociadas al Método Abierto de Coordinación no sólo tenían visos de ser operativas en REBIUN: aquellas podrían verse replicadas en todo el país a partir de la acción propulsora de las direcciones de los servicios bibliotecarios de diferentes universidades, como participantes en un doble plano en dicho proceso⁷⁴.

En este espacio de tiempo parecen acelerarse los acontecimientos al tener la fecha 2010 en el horizonte cercano. Sale a la luz el documento marco de REBIUN para introducir las competencias informacionales en la formación universitaria (Área Moreira, 2007). La ANECA publica el documento “El proyecto Reflex, el profesional flexible en la sociedad del conocimiento” (ANECA 2007a) en el que se asume la relación

⁷³ Guerra Blasco, Abad Hiraldo (2006).

⁷⁴ Puede consultarse, a modo de ejemplo, la memoria de REBIUN (2008), a cargo de Moreno Cañizares, en la que se recoge la relación de actividades del Organismo correspondiente a dicho periodo estructurada según el modelo EFQM. No es arriesgado afirmar que las estadísticas y comparativas en general funcionaran como acicate para las bibliotecas de diferentes universidades y, especialmente, apartados específicos, como el denominado *Noticias destacables de las Bibliotecas REBIUN*, en el que se señalan Bibliotecas por actividades considerados relevantes, como consecución de reconocimientos, evaluaciones, realización de cursos, horarios de apertura extraordinarios, etc.

empresa/educación a la hora de pensar en las competencias requeridas por el mercado laboral. Las Jornadas CRAI, organizadas por REBIUN, continúan manteniéndose, pero reorientan su eje de atención hacia las competencias informacionales: en concreto, esto ocurrirá en las jornadas del 2008⁷⁵. En el año 2008 también surge la Comisión Intersectorial TIC-REBIUN dentro del marco de la CRUE, que influirá en la reordenación del discurso informacional bibliotecario. En el año 2009, la Comisión intersectorial publica un documento institucional sobre las competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado (documento que se revisa y actualiza en 2012). REBIUN, por otra parte, sigue manteniendo los encuentros Alfin (Alfabetización Informacional) entre 2009-2011. Ya en 2010, se publicará un decálogo sobre competencias informáticas e informacionales, deudor de las competencias clave del aprendizaje continuo (COM. 2007). Por otra parte, REBIUN, en el proceso de construcción del discurso informacional, traduce documentos (“buenas prácticas”) de otras organizaciones bibliotecarias tomadas como referente (como CAUL, *Council of Australian University Librarians*) o colabora con otras asociaciones e instituciones en la construcción de sitios web (alfin red) o el relativo a competencias informáticas e informacionales (CI2).

Puede observarse de lo dicho hasta ahora que para referirse a la que se presenta como nueva competencia bibliotecaria se utilizarán diferentes sintagmas: alfin (acrónimo de: alfabetización informacional o alfabetización en información), competencias en información, competencias informacionales, competencias informáticas e informacionales (CI2).

7.4.- Revisión conceptual: construcción y adaptación de las claves del discurso

Centrándonos en nuestro objeto de estudio, habría que retomar algunos hitos al objeto de perfilar el contexto del discurso en el sistema mundo a principios del siglo XXI. Ya se ha explicado la enorme influencia que tuvieron las conferencias internacionales sobre *Information Literacy* para fortalecer el discurso, fruto de las cuales se promulgaron importantes Declaraciones (Praga, 2003, Alejandría, 2005) y el nacimiento de una nueva institución: *The International Alliance for Information Literacy* (IAIL) de la que formaban parte las organizaciones más influyentes (ANZIIL, el NFIL, SCONUL,

⁷⁵ VI Jornadas CRAI, mayo 2008. Competencias en información y nuevas enseñanzas universitarias.

NORDINFOLIT) a las que se sumará ENIL (*European Network for Information Literacy*). A lo largo de un mundo globalizado se suceden acontecimientos nacionales o a escala transnacional que pueden leerse como un apoyo institucional incontestable al discurso informacional; se produce, de facto, un gran *consenso* mundial sobre un discurso que no sólo se contempla como un tema de competencia educativa en sistemas dirigidos al mundo productivo, sino que se construye (aspecto que hemos podido constatar en el devenir de la *Information Literacy*) como un elemento clave en el desarrollo del capitalismo informacional⁷⁶.

En el campo de las organizaciones documentales y bibliotecarias, la IFLA había pergeñado una Sección especial desde 2003 relativa al discurso informacional y generado un espacio específico para su difusión (Infolit). La ACRL, posiblemente la organización de más alcance en el campo académico, tras la publicación y difusión de los estándares (ACRL, 2000), había seguido trabajando y profundizando en diferentes aspectos relativos a la formación en competencias informacionales, asentando su influencia en el mundo⁷⁷. El auge de la formación discursiva puede reflejarse también en el hecho de que concitó intereses diversos, del campo disciplinar y del profesional, para ser objeto de estudio y al mismo tiempo de difusión a través de revistas especializadas⁷⁸. Aunque en UK se avanzaba en propuestas de integración del discurso informacional en una “universidad alfabetizada informacionalmente”⁷⁹, en Europa, sin

⁷⁶ A modo de ejemplo pueden citarse algunos acontecimientos, recogidos por la Unesco: THE LJUBLJANA, SLOVENIA RECOMMENDATIONS (March 2006). *Achieving an Information Society and Knowledge-based economy through Information Literacy*. THE KUALA LUMPUR, MALAYSIA TOPICS (June 2006). *Information Literacy and Knowledge Society: development, changes, challenges*. THE PATIALA, INDIA RESOLUTIONS (October 2005). *Information skills for learning: Empowering*. THE BANGKOK, THAILAND FINDINGS (December 2005). *Information literacy education and school library services*. WORLD CONGRESS ON INFORMATION LITERACY AND LIFELONG LEARNING, 2008.

⁷⁷ Entre las publicaciones en el siglo XXI, destacamos: ACRL (2001). *Objectives for Information Literacy Instruction: a model statement for Academic Librarians*, Jan. 2001. ACRL (2003a). *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries*. Jan. 2003; rev. 2011. ACRL Information Literacy Best Practices Committee (2003b). *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices: A guideline* (rev. 2012).

⁷⁸ Surgen diferentes publicaciones centradas en el nuevo discurso: *Journal of Information Literacy* (2007-), publicación auspiciada por CILIP (*Chartered Institute of Library and Information Professionals, Information Literacy Group*), de UK que tenía como editora, S. Webber. También nace: *Communication in Information Literacy* (2007-) publicada en los USA; el *Critical Literacy, theories and practices* (2007-), o el *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education* (2009-).

⁷⁹ Para Webber y Johnston (2006) la *Information Literacy* era una cuestión que debía concernir a la institución en su conjunto; estos autores establecieron parámetros para definir niveles de universidad “alfabetizada informacionalmente”: la situación ideal sería aquella en la que la *Information Literacy*

embargo, el discurso parecía no levantar el vuelo. Desde el inicio del siglo XXI hubo voces que cuestionaron el poco arraigo en el continente de un discurso plenamente consolidado en Norteamérica. Con un expresivo epígrafe (*Information Literacy, un concetto solo statunitense?*), Basili (2001) se hacía eco de la historia reciente del nacimiento y desarrollo de la *expertise* bibliotecaria así como del auge y apoyo institucional y político que había adquirido en el medio norteamericano, en contraste con el europeo, a la vez que lanzaba una propuesta de desarrollo para Europa. Al mismo tiempo que Basili (2001) tomaba como referente el ya conocido modelo norteamericano se propiciaba el efecto multiplicador contribuyendo a erigir un discurso informacional hegemónico. Nacerá una institución a escala europea, el EnIL, (*European Network on Information Literacy*), como: “an initiative of the Institute for Studies on Scientific Research and Documentation (ISSRD), within the Italian National Research Council, started in 2001”⁸⁰ que tenía como objetivos establecer estrategias comunes así como intercambiar y comparar resultados. Es decir, constituirse en un foco relevante de promoción del discurso, como el caso del *National Forum on Information Literacy* (NFIL), mediante el desarrollo de Informes, estándares de medición, comparativas, etc., en el ámbito europeo, no sólo en el marco de países de la UE (Basili, 2011). De la misma forma que pudimos observar en los EEUU, la falta de formación informacional se va a calificar como un “problema” por sus promotores (Basili, 2011, p. 398) que proponen medidas educativas *ad hoc*. Sugerencias que, obviamente, encontrarán acomodo en las políticas de la UE pues el discurso informacional coadyuvaba al fomento de dos narrativas de gran peso muy impulsadas por las directrices europeas de educación y empleo: el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de las competencias digitales. En esta línea, la UNESCO recomendaba, entre las sugerencias para el fomento y extensión del discurso informacional en el siglo XXI, su inclusión en reformas educativas en marcha, como el Proceso de Bolonia⁸¹.

figurara como ítem diferenciado en los planes estratégicos universitarios; en esa universidad los estudiantes deberían acreditar sus conocimientos sobre *Information literacy*; los académicos serían conscientes de su necesidad de forma que aquella formaría parte de su proceso de acreditación como profesorado; el personal bibliotecario utilizaría la *expertise*, se formaría en la competencia y sería capaz de detectar buenas prácticas; finalmente, la colaboración del personal académico y bibliotecario permitiría idear secuencias, establecer resultado y formas de evaluación en función de niveles.

⁸⁰ Tomado del sitio web de ENIL.

⁸¹ La Recommendation 6, implicaba “Integrate IL Educational Initiatives into Ongoing Reforms” (Unesco, 2007, p. 58)

Por lo que respecta a nuestro país, a principios de siglo XXI la nueva narrativa se encontraba en el punto de inicio (*starting point*), como ponían de manifiesto Gómez Hernández y Pasadas Ureña, “the IL agenda in Spain is already well beyond the mere starting point –it is already a well-known concept among LIS professionals and a number of good programmes are under development in several locations and settings. However, there are still many problems to be solved and issued to be addressed” (2003, p. 345). Tendría que transcurrir la primera década del siglo XXI para que el discurso informacional cuajara en el medio académico.

La siguiente figura puede representar el contenido conceptual que nosotros identificamos con del discurso informacional hegemónico:

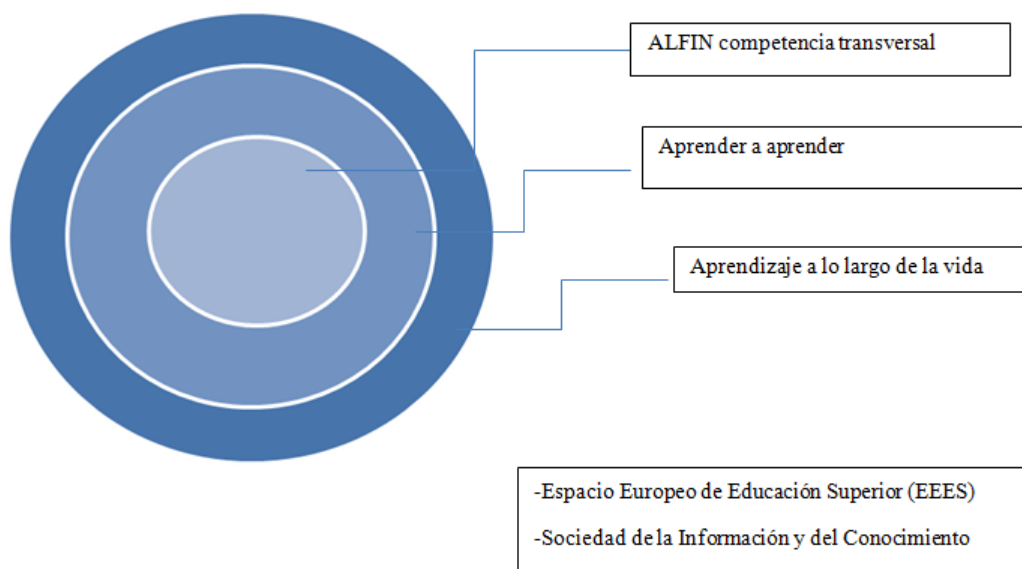


Fig. 24. Paradigma *alfabetización informacional*. Fuente: Pinto, Sales, Osorio (2008, p. 101).

En él pueden observarse, como parte del contexto en el que surge la narrativa bibliotecaria, dos claves que se han analizado en el desarrollo de la eclosión de la *Information Literacy* en los EE.UU: los cambios del capitalismo industrial hacia el capitalismo que se ha llamado informacional o del conocimiento, y el estrechamiento de lazos entre el medio productivo y el contexto académico (recuadro inferior derecha). En

el caso de Europa, como hemos tenido ocasión de desarrollar, estos pilares del discurso se materializan en la promoción de unas políticas económicas “basadas en el conocimiento” y en el despliegue del denominado Proceso de Bolonia. Un proceso similar se articuló en Australia, país en el que “the emergence of information literacy takes place precisely within the context of the progressive alignment of skill formation with the logic of capital and is often disguised behind a discourse about the power of learning” (Enright, 2013, p. 28). Ambos pivotes, política económica y gobernanza neoliberal, compondrán un conjunto de condicionantes para articular una enseñanza superior basada en competencias, en el aprendizaje continuo ("de la cuna a la tumba") y en el uso y gestión de la información. Desde nuestro marco de análisis, este telón de fondo es inexcusable para comprender el surgimiento, la expansión y el respaldo que el constructo *alfabetización informacional* ha tenido y tiene en el mundo: resulta una competencia esencial para la supervivencia del capitalismo informacional (*networking*) y es un elemento clave para la interiorización de la disciplina por parte del sujeto posmoderno, un sujeto que se auto-gobierna (que tiene que “aprender a aprender” a través de redes telemáticas para no desmarcarse del mercado de trabajo). En el gráfico, efectivamente, la competencia transversal (ALFIN) se sitúa en el corazón del capitalismo (*sociedad de la información*), en estrecha relación con el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, tales significantes, y las prácticas y valores asociadas a ellos, no se extenderán hasta bien entrado el siglo XXI tanto en el medio académico como en el bibliotecario. Desde nuestro marco de análisis, esta situación tenía que ver con un débil desarrollo de lo que identificamos como factores clave que condicionan el surgimiento y extensión del discurso: las variaciones en el modelo de formación con énfasis en competencias, (auto) aprendizaje y tecnología, las políticas de extensión de mercado al medio educativo y la introducción en la academia de la evaluación competitiva. Un proceso de construcción discursiva, por lo demás, que no rompe con las dinámicas formativas que se habían establecido en el medio bibliotecario: la formación de usuarios y el uso de las tecnologías conviven sin problemas con los procesos de alfabetización informativa (Aragón González, 2005). Habrá que esperar una década para que en el escenario español se conciten el conjunto de condicionantes mencionados.

Procede ahora hacer una revisión de la historia de los significantes que se utilizaron en la construcción / adaptación del discurso informacional en nuestro país y de los

contenidos asociados a él para acercarnos a su génesis. La diversidad terminológica y la impronta tecnológica serán dos características importantes del proceso de construcción del discurso competencial bibliotecario. Los significantes más utilizados para identificar la nueva *expertise* en nuestro país serán: alfabetización en información, alfabetización informacional, competencias informacionales, competencias informáticas e informacionales. Aunque la relación biblioteca y educación⁸², así como conceptos relacionados con esa interrelación⁸³ ya se utilizaban en diferentes niveles educativos, es con el advenimiento del nuevo siglo cuando se van perfilando las condiciones económicas, sociales y de política educativa que se han analizado, cuando comienza a importarse la noción alfabetización informacional, y las prácticas a ella asociadas. En este proceso tuvieron una gran influencia los conceptos que se venían utilizando en países anglosajones, principalmente, el sintagma alfabetización informacional (traducción de *information literacy*). En los orígenes, la adaptación de la noción en nuestro país se muestra inextricablemente unida al uso de la tecnología, que en pleno siglo XXI comenzaba a expandirse no sólo en centros educativos sino al conjunto de la sociedad. De modo similar a como hemos tenido ocasión de observar en el medio anglosajón, y al objeto de fundamentar y legitimar la apropiación del discurso informacional, se establece desde las primeras aportaciones la correlación entre alfabetización genérica y modernidad y alfabetización informacional y *sociedad de la información*:

Si la alfabetización lecto-escritora era la condición para una participación en la cultura de la época moderna nacida de la imprenta, la expresión “alfabetización informacional” o “alfabetización en información” apela de modo paralelo a su carácter de vía básica para una participación autónoma, crítica y reflexiva en la actual sociedad digital o de la información (Gómez Hernández, Benito Morales, 2001, p. 57).

⁸² "Educación y Biblioteca" (1989-2011) fue una publicación que quiso reflejar la relación de la institución bibliotecaria y el mundo educativo. Aunque referida a la enseñanza no universitaria, la revista se hacía eco de la idea de integrar biblioteca y enseñanza (y de evidenciar las importantes deficiencias del sistema bibliotecario escolar en España).

⁸³ Salvando la considerable distancia entre la tradición de la faceta educativa bibliotecaria de países como los EEUU y el nuestro, la formación de usuarios también formaba parte de la actividad bibliotecaria en España antes de que su sentido fuera absorbido por la denominación, las prácticas materiales y los valores asociados a la noción *alfabetización informacional*.

Y, de hecho, como habíamos visto en el medio norteamericano, se produce una cierta confusión entre nociones como alfabetización tecnológica e informacional, una cuestión que ponían de manifiesto Gómez Hernández y Pasadas Ureña tratando de establecer diferencias en el sentido de que la alfabetización informacional implicaba cierta cualificación: “there is a very strong risk of mistaking technological and instrumental literacy with IL, which involves a higher order ability to evaluate and use information accessed for better reasons than mere plagiarism” (2003, p. 342).

Efectivamente, se admite que los conceptos alfabetización digital y alfabetización informacional se complementan, pero se pone un fuerte empeño en diferenciar las competencias pues, según se argumenta, mientras la primera “implica lo que es un manejo de las tecnologías actuales... la segunda va más allá y se convierte en un proceso para el desarrollo de competencias en el acceso, la comprensión y la evaluación de información, en cualquier formato, así como en su utilización eficaz, creativa y crítica” (Benito Morales, 2003, p.11). Supuestamente, según buena parte de la literatura especializada mantiene, aunque sin explicar cómo se produce, la alfabetización informacional, mediante la gestión adecuada de información, conduciría al estudiante a procesos de construcción de pensamiento autónomo y crítico. Se trata de una idea muy recurrente en los documentos y en la literatura que avalan el desarrollo de discursos y prácticas de alfabetización informacional insuficientemente fundamentada: cómo y mediante qué procesos el sujeto de prácticas formativas en el uso y gestión de información deviene en un individuo con pensamiento independiente es una cuestión que no se explica. No hay evidencia alguna que muestre que del hecho de adquirir cierta habilidad para manejar bases de datos o ficheros electrónicos puedan derivarse, necesariamente, procesos de reflexividad y cuestionamiento de ideas o problemas.

Como ocurrió en los EEUU, en el proceso de adecuación del discurso formador bibliotecario, habría que tener en cuenta la contribución de las bibliotecas escolares (en forma de aportaciones singulares para este nivel educativo) y las bibliotecas de enseñanza superior, principalmente (Gómez Hernández, Pasadas Ureña, 2003). El análisis histórico de los conceptos parece indicar que se produce una cierta coexistencia de los vocablos mencionados, que conviven con la tradicional formación de usuarios: el sintagma alfabetización informacional (o alfabetización en información) y los significantes competencias informacionales y competencias informáticas e

informacionales(CI2), propuesto este último por la intersectorial CRUE, TIC-REBIUN en 2009.

La noción alfabetización informacional, o alfabetización en información, comenzó a utilizarse tímidamente a principios de siglo XXI en España para definir la faceta formativa bibliotecaria a partir de la traducción de modelos, normas o literatura especializada procedentes de EEUU, Reino Unido o Australia⁸⁴ como ponen de manifiesto algunos autores:

This development and gradual acceptance of IL in the mainstream of Spanish LIS research and practice is evidenced by the fact that in 2000 the translators of the Competency Standards (ACRL, 2000) stills elected a description such as "*aptitudes para el acceso y uso de la información*" (abilities for information access and use) instead of "*alfabetización en información*" (information literacy); but already by 2001 they used it in full for the translation of the new objectives (ACRL-IS, 2001) and the Australian IL Standards (CAUL, 2001) (Gómez Hernández, Pasadas Ureña, 2003, p. 345).

La carga semántica que el discurso y las prácticas habían ido acumulando, como la poliédrica relación con el concepto *aprendizaje*, asumida plenamente por las políticas educativas europeas de empleo y educación del último cuarto del siglo XX, es incorporada a las conceptualizaciones que se van publicando desde el principio:

La alfabetización en información es mucho más que un paso lógico en la evolución de la instrucción en el manejo de las bibliotecas o de bibliografía; es mucho más que enseñar cómo usar la biblioteca. El objetivo de la alfabetización en información es crear aprendices a lo largo de la vida, personas capaces para encontrar evaluar y usar información eficazmente para resolver problemas o tomar decisiones, usando o sin usar una biblioteca (Gómez Hernández, Benito Morales, 2001, p. 56).

La alfabetización informacional...proviene de la traducción de *Information literacy*, y surge de la evolución y maduración de conceptos y prácticas que se han dado en contextos educativos y bibliotecarios...su finalidad última es el aprendizaje a lo largo de la vida... de un aprendizaje basado en recursos y en el desarrollo de habilidades para aprender a aprender (Benito Morales, 2003, p.11).

Ya avanzado el siglo XXI, y más allá de identificar procesos de formación bibliotecarios relativos al aprendizaje del uso y gestión de información, el sintagma alfabetización informacional se identificaba como: "un área disciplinar cuyo objeto

⁸⁴ El Boletín de la Asociación de Bibliotecarios o Anales de Documentación se encuentran entre las publicaciones que canalizaron las aportaciones que importaban el nuevo discurso.

sería el desarrollo de normas, modelos pedagógicos, criterios de evaluación, estrategias políticas para la mejora de las competencias informacionales de los ciudadanos” (Gómez Hernández, 2007, p. 44). Parecían establecerse, por consiguiente, una actividad técnica y de aplicación, por una parte, y otra teórica y de investigación, con claras diferenciaciones en cuanto a los colectivos respectivos que las llevarían a cabo.

Área Moreira sugiere que la idea “alfabetización múltiple en la información” puede ser de interés tanto para bibliotecarios como docentes “ya que está ligado al concepto de aprendizaje continuo o permanente a lo largo de la vida” (Área Moreira, 2007, p. 6). En el documento marco de introducción de la alfabetización informacional, Área Moreira liga el concepto alfabetización con gestión de información y ésta con aprendizaje continuo; aspectos que hemos podido observar se encontraban en las formulaciones que se construyeron en el siglo XX en la Biblioteconomía anglosajona.

La introducción de dinámicas gerenciales y la penetración de la tecnología en la universidad española en los prolegómenos del Proceso de Bolonia también eran percibidas como oportunidades para la introducción de la enseñanza informacional en la universidad:

Las universidades están haciendo evaluación de sus titulaciones y servicios, y desarrollando planes estratégicos...de lo que se derivan nuevas posibilidades para la imbricación de docentes y bibliotecarios de cara a mejorar la capacidad de información y autoaprendizaje de los estudiantes... las redes telemáticas van a transformar la enseñanza universitaria y conviene por ello que alumnos, profesionales de la BUI [bibliotecas universitarias y de investigación] y docentes se adapten y aprenden nuevas habilidades (Gómez Hernández, Benito Morales, 2001, p. 67).

¿Cuál era en ese periodo el estado de la cuestión en España? Aunque no estrictamente dentro del marco académico, en 2006 tuvo lugar un Seminario de Trabajo en Toledo que concitó la presencia y el trabajo de profesionales sobre alfabetización informacional y que, haciéndose eco de las Declaraciones de Praga (2003) y Alejandría (2005), pretendían analizar la relación entre biblioteca, aprendizaje y alfabetización informacional en nuestro país. Como fruto del encuentro se llegó a la creación de un sitio web (Alfared) dedicado a la divulgación de diferentes temas relacionados con la *expertise* bibliotecaria (portal en el que colaboraría un grupo de Alfin de REBIUN). Pinto y Sales, responsables del capítulo sobre España del Informe internacional de la IFLA de 2006 sobre *Information Literacy*, pueden aportar datos al respecto. Para las

autoras, aunque el camino hacia la nueva alfabetización se había iniciado, hacía falta un gran esfuerzo si se quería alcanzar a países referentes, como Australia, Nueva Zelanda, UK, o USA (Pinto, Sales, 2006, p. 54). En el capítulo a su cargo, la conceptualización que hacen las autoras de la noción informacional es muy amplia, fundamentándose en la faceta educativa bibliotecaria, lo cual no resultaba ciertamente novedad alguna: “the concept is now invoked to promote the educational dimension of the library and the immense potentialities for user education” (2006, p. 54). Debido quizá a tal amplitud conceptual, la recapitulación de referencias, experiencias, o actividades relativas a la formación bibliotecaria que puede encontrarse en su trabajo es sumamente ambigua: de forma que en el *state of art* que pergeñan no se percibe apenas diferencia entre prácticas, experiencias, propuestas o publicaciones relativos a la clásica formación de usuarios de las relacionadas con el nuevo concepto informacional. Este aspecto redundante en la idea de continuidad histórica entre diferentes formas de denominar las prácticas educativas de las bibliotecas. En la relación de ítems recogidos, Pinto y Sales parecen destacar aquéllas experiencias o literatura relacionada con la formación bibliotecaria en las que tiene cabida una importante impronta tecnológica (recursos electrónicos, sitios web bibliotecarios, espacios virtuales con materiales de ayuda al estudiante, etc.), de forma que parece haber una asociación entre el uso de recursos tecnológicos y el discurso informacional. Un estudio sobre la práctica formativa de las bibliotecas universitarias referido a la misma época (Somoza-Fernández, Abadal, 2007), que utiliza significativamente en su título “formación de usuarios”, sugiere conclusiones similares. La formación en las bibliotecas universitarias, según los autores, se encontraba en un proceso de transición y apuntaban, vagamente, que aquello que identificaba la alfabetización informacional venía a ser una mayor profundización en las temáticas, el uso de la formación virtual, el (auto) aprendizaje o el manejo de “nuevas metodologías”:

La situación actual de la formación en las bibliotecas universitarias españolas muestra un período de transición desde la formación de usuarios tradicional circunscrita a los recursos y servicios de las bibliotecas a un entorno más en concordancia con la alfabetización informacional. Algunos indicadores como la diversificación de los temas y la profundización en niveles más avanzados, algunas experiencias de formación virtual y de utilización de nuevas metodologías docentes parecen indicar un proceso de cambio. Aspectos como el fomento de la autoformación y la creación de materiales también indican cambios hacia una formación más individualizada y personalizada (Somoza-Fernández Abadal, 2007, p. 293).

En el estudio citado, en el que participaron el 68 % de las bibliotecas universitarias de nuestro país, parece evidenciarse que la formación de usuarios era una práctica generalizada y que la línea divisoria entre aquélla y la alfabetización informacional, como pone de manifiesto la terminología utilizada, parecía difusa. En la línea de verificar el uso terminológico, recordemos que el documento marco de introducción de las competencias informacionales en la enseñanza universitaria corrió a cargo de un académico del campo educativo (Área Moreira, 2007). En él se utilizan dos denominaciones dando a entender un contenido similar: competencias informacionales o Alfin. En el marco de la Red de Bibliotecas Universitarias, ocurre lo propio: por ejemplo, en 2008, el Grupo de Trabajo Alfin (alfabetización informacional), de REBIUN, traduce y adapta una guía sobre *Information Literacy* procedente de CAUL (*Council of Australian University Librarians*) que denomina: “competencias informacionales”.

En definitiva, se estaban adaptando en España las prácticas y las nociones de competencia, habilidad y alfabetización en relación con el complejo concepto *información* que, según hemos visto, se manejaban en la biblioteconomía norteamericana y que relacionaba con vocablos como *literacy* o *skill*. Por supuesto, se importaba el discurso con toda la carga semántica e histórica asociadas tanto a la tecnologización de la noción como a su orientación mercantil.

No resulta extraño pues los referentes, tanto para el ámbito académico como para el medio bibliotecario, serán las propuestas que se formularon desde la *American Library Association*, ALA (1989), ACRL (2000), SCONUL (1999), CAUL (2001) etc.

En relación con el medio bibliotecario y académico, como se ha analizado, uno de los canales de introducción de la nueva alfabetización será REBIUN a través de las Jornadas CRAI. Como se recordará, las primeras Jornadas, aunque con matices y diferencias, se centraron más en temas relativos al “continente” biblioteca (tecnologización, nuevos espacios) y su organización (“gestión del cambio”), en relación con el nuevo modelo educativo, que en discurso alfabetizador. Con el II Plan Estratégico la situación cambiará. Que las competencias informacionales comienzan a adquirir relevancia para la Red se evidencia en el hecho de que REBIUN hace referencia a ellas en varias ocasiones en el II Plan. En primer lugar, en la línea

estratégica 1 (REBIUN en el ámbito del aprendizaje)⁸⁵, se identifica como segundo objetivo estratégico “habilidades en información” (Programa Alfin). El objetivo era: “potenciar y promover acciones para el desarrollo e implementación de las habilidades en información como competencias transversales en el nuevo modelo docente” (REBIUN, 2006a, p. 10). Competencias que se encontraban en conexión con otros intereses de la Red como “formación virtual”⁸⁶ o “campus virtuales” (y en estrecha relación con otros objetivos, como la “biblioteca digital”, plataformas *e.learning*, innovación TIC, etc.). Por otra parte, en la vertiente que pretende servir de marco a las bibliotecas académicas, REBIUN recalca entre las orientaciones que proporciona a los bibliotecarios: “organizar y potenciar cursos de formación en Habilidades en información a los estudiantes para que adquieran progresivamente competencias transversales válidas para toda la vida” (REBIUN, 2006a, p. 4).

Ahora bien, el discurso informacional es una entidad mutable desde el momento en el que es sostenido apoyado o construido por múltiples actores sociales. Una de las organizaciones más comprometidas con las economías del conocimiento, como la UNESCO, se hacía eco de la importancia de la *Information Literacy* en el desenvolvimiento de tal sociedad y de mutaciones terminológicas en el sintagma, que dejaba atrás conceptos como “literacy”, de claras resonancias educativas, como se ha visto, a favor de vocablos como “competencia” o “soltura” en el uso de algo tan ambiguo como “información”: “information literacy has become a new paradigm in the information and communication landscape. Sometimes other synonyms such as ‘information fluency’ or ‘information competency’ are being used instead” (UNESCO, 2007, p. 5). Acontecimientos que no interpretamos como mero juego de palabras sino como síntoma de un proceso de tecnologización que el discurso informacional va adquiriendo a lo largo del siglo XXI.

En cuanto al uso terminológico en función de campo académico o medio bibliotecario, hay autores que diferencian el uso de los conceptos: los bibliotecarios, adscritos por

⁸⁵ En el II Plan Estratégico (2007-2010) se contemplan cuatro líneas estratégicas: 1.- REBIUN en el ámbito del aprendizaje. 2.- REBIUN en el ámbito de la investigación. 3.- REBIUN y calidad. 4.- REBIUN como organización.

⁸⁶ De hecho, en el VIII *Workshop* REBIUN sobre Proyectos Digitales (2008), Erbez y otros expusieron una experiencia bibliotecaria que denominan *formación virtual*.

definición a las prácticas formativas, preferirían el vocablo “competencias” mientras académicos e investigadores se inclinarían por “alfabetización” como se manifiesta en una reciente investigación: “na Espanha, bibliotecários e documentalistas preferem incidir em competências, enquanto académicos e pesquisadores preferem alfabetização” (Mata, Silva, Marzal, 2016, p. 3). En cuanto a las razones por las que se argumenta como necesaria la introducción de las competencias en el medio académico, nos encontramos con una retórica ya familiar: la abundancia de información, la “nueva economía” basada en la información o capitalismo digital, la necesidad de “gestionar y consumir productos basados en la gestión de información... De ahí la necesidad de formar a todos los ciudadanos en esas competencias desde la educación básica”... (Área Moreira, 2007, p. 1-2). El peso discursivo respecto de la dirección a seguir en la enseñanza superior se hacía sentir en España en el año 2007 de forma que es utilizado como referente para propiciar procesos adaptativos: “desde hace años distintos informes nacionales e internacionales alertan sobre la urgencia de que las instituciones de educación superior deben adaptarse a las características de un mundo globalizado”, manifestaba Área Moreira (2007, p. 2). Por supuesto, el modelo competencial se asocia a una serie de *lugares* ya habituales: al modelo pedagógico constructivista, nuevas estrategias didácticas, docencia presencial y a distancia (*blended learning*), aprendizaje basado en recursos, etc. (Área Moreira, 2007, p. 4-5). El documento marco de REBIUN, también contemplaba la incorporación de la materia a la formación universitaria mediante la colaboración entre personal docente y bibliotecario⁸⁷ así como su posible acreditación y certificación.

7.5.- VI Jornadas CRAI 2008: competencias en información y nuevas enseñanzas universitarias⁸⁸

⁸⁷ Cabían variantes: a través de una materia troncal, en la que colaboraría personal docente y bibliotecario, se aseguraría su difusión. También podría llevarse a cabo la incorporación de la alfabetización informacional mediante un modelo mixto (cursos puntuales en CRAI, cursos expertos (colaboración académico-bibliotecaria) o bien como contenido transversal, en cuyo caso la formación correría a cargo de personal docente (Área Moreira, 2007).

⁸⁸ Para analizar el contenido del Encuentro nos servimos de la información disponible en el sitio web de REBIUN y de la Biblioteca de la Universidad de Navarra.

Puesto que, como se ha comentado en páginas anteriores, los planes estratégicos de REBIUN se consideran en esta investigación como una práctica discursiva (en estrecha relación con la "nueva gestión"), además de tomar su cobertura como marco de análisis, los objetivos que se incluyen en dicho plan, como la organización de jornadas⁸⁹, resultan de gran relevancia pues concitan y ponen en relación dialéctica elementos del discurso objeto de estudio: como grupos e instituciones, relaciones de poder de diferente signo, proyección de valores y conocimientos específicos, propuestas materiales, etc.

El análisis del discurso informacional puede contemplar teórica y metodológicamente la relación entre la noción y otros momentos de la práctica social de REBIUN, como el acontecimiento Jornada CRAI, los textos que puedan generarse, las relaciones institucionales o dentro de la institución, etc. Por esta razón, nos centraremos en el análisis del contenido de las VI Jornadas REBIUN, las primeras dedicadas a las competencias informacionales⁹⁰ en conexión abierta con el nuevo marco educativo.

La documentación primaria que utilizaremos para tal fin, serán las presentaciones a las Jornadas. Obviamente, una "presentación" con diapositivas forma parte de una exposición oral que, en principio, remite a una argumentación más completa o más compleja que en una diapositiva se pierde. El contenido de las transparencias, a falta de fundamento argumentativo o descriptivo que las sustente, queda reducido a epígrafes, rótulos, títulos, enunciados, sentencias, etc., que parecen jugar un papel de consigna o lema. Evidentemente, dicho material como objeto de análisis resulta de una pobreza extrema. Hemos intentado, no obstante, suplir estas carencias recurriendo a las fuentes que se manejan en las comunicaciones, a la relevancia de los cargos o, en algunos casos, atendiendo al propio discurso del ponente desarrollado en otros lugares. En cualquier caso, al publicarse los ficheros en un sitio web, bien de REBIUN bien de otros servicios

⁸⁹ En el contexto del 1er objetivo estratégico figura: "continuar realizando las Jornadas CRAI como foro de experiencias y desarrollos concretos, tanto nacionales como internacionales, de nuevos modelos de biblioteca como soporte al aprendizaje, invitando a la participación a otros colectivos no bibliotecarios (informáticos, docentes, etc.)" (REBIUN, 2006, p. 9).

⁹⁰ Aunque no resulta una novedad (pues se evidencia en el caso de anteriores Jornadas CRAI), nos parece pertinente aclarar que las comunicaciones públicas de las VI Jornadas CRAI se resumen a presentaciones en formato *Power Point* (no hemos localizado textos de dichos documentos que incluyan un desarrollo conceptual, una narrativa argumentada, propia de este tipo de encuentros). Por otra parte, en el Informe Ejecutivo de la línea 1 de REBIUN de 2009 se apunta, en relación con las Jornadas de 2008, que participaron 5 ponentes del Reino Unido y 9 españoles. Por consiguiente, en el sitio web de la Red no figura sino una parte del contenido; nuestro análisis se basa en las presentaciones disponibles en su sitio web.

bibliotecarios, cumplen una función de difusión y de promoción discursiva cuyo contenido queda avalado por REBIUN u otros servicios bibliotecarios. En definitiva, pueden leerse como documentos que tienen un refrendo institucional, válidos por tanto como objetos de análisis discursivo. Al objeto de abordar el estudio de las Jornadas, figura a continuación una tabla que contiene los títulos de las comunicaciones, los autores de las mismas (con sus cargos) y su orden de intervención en el Encuentro.

N	Autor/ autora	Título de la comunicación
1	Guillermo Bernabeu. Representante español en el Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia ⁹¹ (Universitat d'Alacant)	<i>El espacio Europeo de Educación Superior en España: lueces y sombras</i>
2	Josep Eladi Baños. Vicerrector de Docencia y Ordenación Académica (Universitat Pompeu Fabra)	<i>La gestión integral de los recursos de la información en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. La experiencia de la Universitat Pompeu Fabra</i>
3	Francesc Xavier Grau, Rector de la Universitat Rovira i Virgili	<i>Competencias transversales en la formación de grado. La gestión de la información.</i>
4	Francisco Michavila ⁹² . Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid	<i>Tiempos de cambio universitario en Europa</i>
5	Carla Basili ⁹³ . European Observatory on IL Policies and Research project responsible Ceris-CNR, Sede di Roma	<i>Information Literacy policies and developments in Higher Education institutions in Europe</i>

⁹¹ La Comisión de Seguimiento del Proceso de Bolonia tenía un importante rol como activadora del proceso de convergencia; entre otras tareas, se encargaba de la coordinación global del Proceso a la hora de preparar informes, dossiers, estados de cuestión, etc., para las reuniones bianuales de los ministros de países participantes en el Proceso. Según se indica en el Comunicado de Berlín (2003), formaban parte de la misma diferentes representantes de la Comisión Europea, de la EUA (*European University Association*), la Unesco, etc. Cabe interpretar que formar parte de dicho grupo, implicaba una clara posición respecto a la implantación de la convergencia.

⁹² F. Michavila (2004) ya había desarrollado con anterioridad sus puntos de vista sobre diferentes temas relacionados con lo que denomina *modernización* de la institución universitaria, como planificación estratégica o evaluación de calidad (p. 51), transparencia procedimental y rendición de cuentas (p. 61), un ajuste mayor entre enseñanza y mercado laboral (p. 78) o la defensa de la idea de diversificar las fuentes de financiación de la universidad, incentivando la inversión privada a partir de incentivos fiscales (p. 125). Como puede inferirse, el punto de vista de Michavila coincide con las tesis centrales del Proceso de Bolonia.

⁹³ C. Basili era una investigadora del *Italian National Research Council* y profesora de Metodologías de de Información Científica en la Universidad de la Sapienza, Roma. Basili fue una promotora del discurso

6	Sheila Webber ⁹⁴ . Department of Information Studies, University of Sheffield	<i>What does information literacy mean? Some examples from different disciplines</i>
---	---	--

Fig. 25. Lista de comunicaciones, VI Jornadas CRAI, 2008. Elaboración propia.

Vamos, en primer lugar, al abordar el sentido de las Jornadas en sí mismas, como encuentro organizado en el que participan agentes privilegiados (con cierto *status*) del medio académico y profesional. Lo cual resulta coherente con la táctica de la Red, porque, como hemos visto, uno de los objetivos de REBIUN en el II Plan Estratégico era afianzar su liderazgo dentro de la Conferencia de Rectores para adquirir influencia como organización clave en el perfil de la nueva universidad que surgiría del proceso de Bolonia. De la misma forma la Red pretendía contribuir a la competitividad de la institución académica en el nuevo marco de mercado. Por lo demás, uno de los planos en que REBIUN proyecta actuar es el educativo, apoyando y fomentando el modelo competencial. Todos estos factores conforman un conjunto de necesidades para cumplir las metas: el requisito de contar con redes, alianzas y apoyos para llevarlas a cabo, dinámicas de convergencia que se promueven en el nuevo escenario educativo (entre universidades o dentro de una universidad). Podría explicarse así la presencia en las Jornadas⁹⁵ de cargos académicos importantes (rectores, vicerrectores, promotores del Proceso de Convergencia...), que estaban poniendo en marcha en las respectivas instituciones planes y programas que conducían a hacer realidad el EEES. En los escenarios de *estrategia* que se estaban incentivando es sencillo pensar que diferentes grupos formalizaran alianzas de conveniencia recíproca. La Red ofrecía un escenario para apoyar la difusión y promoción de las políticas universitarias y sus gestores y, al mismo tiempo, REBIUN se evidenciaría como socio fiable ante instancias académicas al tiempo que introducía un discurso académico y profesional propio. Como

informativa como coordinadora del *European Network for Information Literacy* desde 2001 y del *European Observatory on Information Literacy Policies and Research* desde 2006.

⁹⁴ S. Webber era una figura que tenía un protagonismo importante en procesos de investigación, construcción y difusión del discurso informativo en UK, por ejemplo, como editora responsable del *Journal of Information Literacy* (2007-). Forma parte de la *Information Literacy Section* de la IFLA. Algunos de sus trabajos fueron traducidos y publicados en España en revistas especializadas del campo, como *Anales de Documentación*.

⁹⁵ Véase Fig. 25.

manifestaba por esas fechas una de las figuras impulsoras del discurso informacional en las políticas de educación superior en Europa, era importante imbricar la *expertise* bibliotecaria en el Proceso de Bolonia para poder legitimar la práctica discursiva, porque ésta era una tarea que excedía la esfera de influencia del colectivo bibliotecario: “Legitimizing IL [Information Literacy] within Higher Education in Europe means integrating it within the ongoing Bologna Process reform. This is not a task which – we wish to reiterate – librarians can cope with, as it is outside their sphere of influence” (Basili, 2008, p. 32). Posiblemente, la organización de REBIUN era consciente de ese flanco débil. De la misma forma, las comunicaciones específicas sobre alfabetización que se presentaron a las Jornadas, fueron sostenidas por personas influyentes y conocidas (como C. Basili o S. Webber), de forma que contribuirían a apoyar propiamente el discurso dominante a diferentes niveles (políticos, académicos, bibliotecarios). Por consiguiente, una parte importante del discurso en sí, que puede considerarse constituyen las Jornadas como encuentro de colectivos, sería el “momento” que interpretamos en las coordenadas de poder, de establecimiento de relaciones institucionales y sociales de mutuo apoyo entre colectivos a partir de la asunción del marco de convergencia. En definitiva, se trataría, siguiendo a Bourdieu, de la escenificación de un "ritual" institucional protagonizado por interlocutores privilegiados para emitir un discurso cuyo dominio simbólico no dependería tanto del contenido del mismo cuanto de las condiciones exteriores (su *status* social) a la propia lógica del discurso (Bourdieu, 1999).

La faceta más relacionada con conocimientos o valores que propulsan las Jornadas CRAI se revela en las nociones e ideas que se desarrollaron en dicho encuentro así como en argumentos o referentes utilizados. A partir del análisis del contenido de las diapositivas de las diferentes comunicaciones se han identificado un conjunto de materias clave agrupadas en cuatro grandes bloques⁹⁶:

⁹⁶ Entre corchetes se apunta la comunicación en la que se trataba un tema en cuestión identificada por el número de intervención

Espacio Europeo de Educación Superior / Nuevo modelo docente [1, 2, 3, 4, 5]
Competencias transversales genéricas [2, 3]
Competencias informáticas e informacionales acreditación, certificación [2]
<i>Information literacy</i>
Acreditación certificación disciplina [5,6]
Políticas europeas sobre alfabetización informacional [5]

Fig. 26. Temas clave de las Jornadas CRAI 2008. Elaboración propia.

Como puede observarse, el Encuentro dedicó una atención importante al contexto: esto es, a promover la necesidad del cambio de la institución académica, hacia su "modernización", así como a exponer experiencias en marcha conducentes a una universidad competitiva y un modelo educativo que dice orientarse al aprendizaje. En este escenario de cambio se sitúa una construcción discursiva que se concibe transversal al currículo que parece conveniente certificar. Por lo demás, los conceptos que se manejan en relación con la nueva *expertise* son básicamente dos: alfabetización informacional y competencias (o habilidades) relacionadas con la información y la informática.

Por qué o cómo se justifica la necesidad de la alfabetización informacional o las competencias informacionales, es otro aspecto a tener en cuenta pues constituye un modo de generar valores, creencias o actitudes. En primer lugar, prima el hecho de valorar su apoyo al marco competencial del modelo educativo (una competencia para adquirir otras competencias); por otra parte, no se olvida su posible contribución a la acreditación del rendimiento en el contexto de la práctica evaluadora y a la construcción de sociedades de la información (más allá del medio educativo).

Contribuyen al desarrollo de nuevo método docente basado en competencias desarrollo del aprendizaje constructivo, etc., [2, 3,5, 6]
Son un signo de calidad para la universidad [2]
Responden al reto de la <i>Sociedad de la información</i> políticas educativas sobre alfabetización informacional [5]

Fig. 27. Claves de promoción de la alfabetización informacional. Elaboración propia.

Otra cuestión de interés es valorar qué referentes son los que se utilizan en las diferentes comunicaciones para apoyar el proceso de convergencia, el desarrollo de curricula competenciales, o las competencias informacionales. Este aspecto resulta importante pues, a falta de un desarrollo argumental de las comunicaciones, los patrones en que se basan aquéllas aportan información sobre el sentido de los titulares:

Plano europeo / internacional		Plano nacional
Campo educativo	Discurso informacional	Recomendaciones Libros Blancos de la ANECA (2005) [2]
Proceso de Bolonia [1,2,3,4,5]	ACRL, CAUL, ANZIIL [2]	RD 1393/2007 [3]
Estrategia de Lisboa [1, 4]	SCONUL [6]	MECES (Marco Español de Calificaciones de la Educación Superior) [3]
Proyecto <i>Tuning</i> [4]	Declaración de Praga [3]	REBIUN [2]
ENIL [4]		CRAI [3]
<i>Informe Delors</i> (1996) [4, 5,]		
COM (2006) [4]		
UNESCO [4]		
EUA[4]		
ERTI (1995) <i>Building the Information Railways</i> [5]		
ENQUA [4]		
Estrategias Europeas: <i>eEurope Initiative</i> (2000), <i>eContent</i> (2001-2004), <i>eContent Plus</i> (2005-2008), <i>I2010 Policy Framework for the Information Society</i> , etc., [5]		

Fig. 28. Referentes de autoridad. Jornadas CRAI 2008. Elaboración propia.

Puede comprobarse que los fundamentos teóricos de las comunicaciones los constituyen las fuentes generadoras de discursos institucionales promovidos desde la UE o, dentro de España, por instancias como la ANECA o REBIUN. Es decir, el Encuentro no hace

sino redundar en la proyección de formaciones discursivas que podrían tildarse de dominantes⁹⁷. Para el discurso informacional, los referentes que se utilizan en las comunicaciones los constituyen los patrones del mundo anglosajón, que se han visto de forma recurrente en diferentes momentos (en planes estratégicos, en modelos formativos, traducción de documentos, etc.).

El enfoque de la alfabetización informacional recoge la tradición desarrollada fuera de nuestro país de forma que se propone su inclusión en planes docentes, uno de los objetivos recurrentes de los colectivos bibliotecarios para poder legitimar la práctica discursiva como una cuestión institucional, no meramente bibliotecaria. En el Encuentro se formularon diferentes propuestas:

Dentro de “curso de orientación a la Universidad” junto con otras materias (créditos de libre elección) [2]

Dentro de las “competencias nucleares”, modalidad integrada o asignatura específica [3]

Disciplina fuera de curricula (opcional acreditar) [5]

Disciplina en curricula, obligatoria [5]

Parte de una disciplina | contextos disciplinares diversos [5,6]

Fig. 29. Alfabetización informacional y currículum. Elaboración propia

Las conclusiones del Encuentro remiten a estructuras y contenidos de Jornadas, Foros o Encuentros que se han analizado en esta investigación y que presentan un marcado sesgo: ofrecen una realidad objetivada y cerrada respecto de la cual la opción correcta es adaptarse. El debate aparentemente puede producirse, pero siempre dentro de un marco *consensuado* respecto del que no se discute o cuestiona:

Bolonia es un proceso *imparable*...El nuevo modelo *obliga* a la revisión de las actuales formas de gobierno...⁹⁸

Las Jornadas presentaban, como hemos analizado en otros foros, el caso de la ANECA, además de exposiciones, una faceta práctica, una muestra de experiencias que buscan

⁹⁷ Por tanto, la posibilidad de contrastar puntos de vista respecto a los temas tratados parecía bastante reducida.

⁹⁸ La cursiva es nuestra.

potenciar y justificar los discursos más textuales [la lectura podría ser: “se puede poner en práctica” o “ya se está haciendo”]:

Ya existen *ejemplos* de puesta en marcha de formación en competencias y habilidades transversales en diferentes universidades...⁹⁹

Se proyecta, como se ha manifestado, un discurso institucional sobre la alfabetización informacional, como un asunto no meramente “bibliotecario”: se muestra como cuestión de trascendencia para toda la universidad, como se ponía de manifiesto en el contexto norteamericano o australiano¹⁰⁰:

Para poder llevar a cabo el programa de formación en competencias y habilidades transversales es necesario un compromiso institucional...colaboración con formadores especialistas...

Más allá del ámbito académico, la alfabetización informacional se presenta, nuevamente, como esencial para el desarrollo de la *sociedad de la información*: es otro elemento que se pone de manifiesto y juega a favor de su inclusión en una universidad que se dice abierta y receptiva:

La alfabetización informacional implica una operación “masiva”...necesita un fuerte impulso político.

Dentro de la óptica del Proceso de Bolonia de una universidad “autónoma”, y de organizaciones que “aprenden”, las conclusiones apuntan a que las propuestas y experiencias deben entenderse como pautas que deben adecuarse a las circunstancias específicas de cada realidad o de cada entorno concreto:

No existe un único modelo de alfabetización informacional... lo verdaderamente importante es comenzar el proceso, difundirlo, evaluarlo, mejorarlo...estar dispuestos a aprender del entorno.

⁹⁹ La cursiva es nuestra.

¹⁰⁰ REBIUN parecía estar adaptando pautas de organismos bibliotecarios como el *Council of Australian University Librarians*. En 2008 la Red traduce el documento *Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: a guideline*, 2004; en él se pone de manifiesto que la responsabilidad de difundir e implementar las prácticas formativas informacionales corresponde a todos los estratos de la institución: políticos, administrativos y de gestión, académicos y bibliotecarios.

En síntesis, el desarrollo de las Jornadas constituye en sí mismo una práctica discursiva que replica las dinámicas dominantes y que se materializan en planes y alianzas entre instituciones o colectivos como forma de consolidarse competitivamente dentro de la institución y del mercado educativo. Este aspecto del discurso tiene que ver con la realidad social y material de los agentes, el establecimiento de alianzas de cara a lograr influencia en las instancias de toma de decisiones. Así, el Encuentro puede leerse como marco de proyección del discurso de convergencia europea y del rol que puede jugar en él la propia Red bibliotecaria. La Reunión también pone de manifiesto la historicidad del discurso: es decir, el contexto de promoción de la alfabetización informacional es un modelo de universidad específica, aquella que es resultado del Proceso de Bolonia: o sea, competitiva, globalizada, con curricula competenciales y evaluaciones de rendimiento, etc. Dos tercios¹⁰¹ del contenido de las mismas se encaminaban a avalar este punto. REBIUN busca el respaldo de la institución de forma que promueve y secunda la idea de que el desarrollo del discurso alfabetización informacional, o competencias informacionales, precisa de sustento político, concierne a toda la institución (*compromiso institucional*) y se basa en la colaboración interprofesional. El mensaje es que la competencia informacional apoya el modelo curricular competencial y puede contribuir a legitimar las prácticas de evaluación y acreditación de sujetos y servicios universitarios. El Encuentro cumple una manifiesta función *performativa*, modeladora de acciones, deseos y aspiraciones, que perfilan una realidad que no existe como tal y que, mediante su enunciación, contribuye a su acontecer. En una palabra, el conjunto funcionan como una potente narrativa para proyectar la construcción de prácticas, agentes sociales, conocimientos y valores específicos relativos a una *expertise* así como de promoción de REBIUN en el proceso de convergencia de la enseñanza superior. Junto con las nociones que vehiculaban los CRAI, la promoción de la alfabetización informacional, ahora sí, podía contribuir a apuntalar la posición de la Red y de las bibliotecas universitarias en el horizonte del año 2010.

7.6.- Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado

Las primeras Jornadas de REBIUN dedicadas a la nueva alfabetización supusieron un hito importante en el proceso de construcción discursiva. Otro hecho significativo lo

¹⁰¹ Considerando la información publicada por la Red de Bibliotecas Universitarias.

constituye la publicación del documento sobre competencias informáticas e informacionales en 2009. En el año 2008 una de las metas de REBIUN, que se encontraba en el II Plan estratégico: “llevar a cabo una fuerte campaña de relaciones públicas, fundamentalmente en el seno de la CRUE, que incida directamente en la visión general que las universidades tienen de sus bibliotecas” (REBIUN 2006a, p. 5), se materializa al formalizarse una comisión intersectorial dentro de la CRUE compuesta por la Red y la Comisión TIC. Es probable que en el hecho incidiera el fuerte impulso que la tecnología estaba adquiriendo en la Universidad, principalmente a partir de la extensión de las plataformas denominadas *e.learning* (que podían hacer realidad el aprendizaje en línea) o la importante tecnologización del campo profesional a partir de la extensión de los recursos electrónicos. No puede olvidarse que la propia Red venía siendo muy receptiva a la convergencia de servicios (informáticos y bibliotecarios) desde las primeras Jornadas CRAI (2003). Para el II Plan Estratégico se redacta un Informe interno que ponía de manifiesto estas cuestiones y sugería la conveniencia de una asociación estratégica entre servicios bibliotecarios e informáticos puesto que se consideraba que “tienen muchas más cosas en común que las que podamos tener, por ejemplo, con los servicios académicos...los servicios bibliotecarios hoy están muy tecnificados, sus desarrollos dependen de conocimientos e infraestructuras que ni tenemos ni podemos tener en las bibliotecas” (Anglada, 2006, p. 7). De hecho, en el II Plan REBIUN se recomienda a los bibliotecarios “idear nuevas formas de convergencia o confluencia profesionales con otros servicios relacionados, en especial los servicios informáticos” (REBIUN, 2006a, p. 4). Todos estos factores decantarán a la Red por tal asociación. La Comisión mixta CRUE TIC-REBIUN se proponía incorporar las competencias transversales informáticas e informacionales en las universidades españolas. En marzo de 2008 tuvieron lugar unas Jornadas en Valencia con el objeto de poner en común el trabajo futuro y en las que un lugar importante lo ocupó el tema de la convergencia de servicios en la universidad¹⁰². Las conclusiones del Encuentro hacían

¹⁰² Un tema, el de la convergencia de servicios, que había sido objeto de atención en las IV Jornadas CRAI (*Experiencias en el ámbito de la organización y la convergencia de Servicios*). En 2008, en el marco de la CRUE, se concretaba en los servicios informáticos y bibliotecarios. Entre otros ponentes, las Jornadas de Valencia de 2008 contaron con la presencia de H. Geleijnse, *Director of Library and IT Services, Universidad de Tilburg*, que ya había sido invitado en las Jornadas CRAI de 2005, como responsable de un Servicio que aunaba la doble convergencia. De nuevo, en 2013, la (super)convergencia de servicios será el centro de atención en las XI Jornadas CRAI.

hincapié en temas que REBIUN ya había debatido: la estrategia de la convergencia de servicios en la universidad, la orientación de los servicios “al usuario final” o la “gestión del cambio”.

Entre los objetivos de la Comisión mixta se encontraban el desarrollo de un catálogo de competencias informáticas e informacionales, la propuesta de mecanismos de certificación de dichas competencias y la organización de encuentros sobre temas de interés para ambas partes. En abril de 2009 se materializa el primer objetivo y la Comisión Intersectorial publica el documento “Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado” que suponen otro paso significativo en la consolidación institucional del discurso informacional en nuestro país, auspiciado por la influyente CRUE. Su sentido puede contextualizarse en el doble escenario que venimos contemplando en nuestro estudio para comprender e interpretar la génesis del discurso informacional: por una parte, en el marco amplio del capitalismo, la propuesta dice responder a las necesidades de “la sociedad del conocimiento” (CRUE TIC-REBIUN, 2009, p. 10); por otro lado, en el contexto de nivel medio, es decir, la reforma del sistema educativo, el documento busca salir al paso de las exigencias del EEES y el Proceso de Bolonia (CRUE TIC-REBIUN, 2009, p. 6). Efectivamente, como apuntaba un informe de la OCDE, la introducción de determinadas competencias corre paralela a las reformas de los currícula en buena parte del mundo: “The introduction of 21st century skills has often been done in the context of a major curriculum reform ... (e.g. Australia, Mexico, New Zealand, Poland, Spain)” (OCDE, 2009, p. 15).

Estas constataciones parecen confirmar nuestros presupuestos respecto de los condicionantes económicos y de política educativa que favorecen el surgimiento del discurso informacional. El texto, efectivamente, es resultado de la reactivación del proceso de convergencia en España de forma que toma como base e impulso la nueva estructura de enseñanzas y títulos, revisada en 2007, a partir de la introducción de procesos de acreditación o la diversidad curricular. El fundamento educativo declarado de la propuesta reside en la estructura renovada de los planes de estudios, que contemplan el desarrollo de competencias transversales, reflejadas en las recomendaciones de la ANECA. La Comisión intersectorial toma como referente de su propuesta el difundido modelo de la ACRL (2000) con la conocida estructura desarrollada a partir de etapas: buscar, analizar y seleccionar, organizar, utilizar y comunicar información (CRUE TIC-REBIUN, 2009, p. 8). Un patrón estandarizado y

distribuido en el medio educativo globalizado que se complementa y asocia a elementos tecnológicos en el contexto español.

Es una cuestión importante, pues en el documento se explicita el maridaje informático e informacional que había existido tácitamente desde los orígenes de ideación de la nueva alfabetización desde el siglo pasado. Puesto que el documento de Comisión aúna competencias tecnológicas e informacionales, para el contenido tecnológico se toma como base el patrón de las habilidades informáticas contempladas en la *European Computer Driving License* (ECDL)¹⁰³, centradas en el conocimiento y manejo de equipos, programas y redes telemáticas.

Los objetivos del documento se cifran en propiciar el reconocimiento de la trascendencia de la doble competencia y en su integración en los planes de estudio¹⁰⁴ de las universidades, presentándolas como una herramienta de mejora. Además, la Comisión intersectorial dice buscar el incremento del uso y aprovechamiento de los recursos tecnológicos y de información por la comunidad universitaria. Obviamente, su implementación implicaba la asunción de las dinámicas de medición, evaluación, y certificación de la doble competencia, en sintonía con las prácticas discursivas fundamentadas en la competitividad y las comparativas (*benchmarking*)¹⁰⁵.

Como se ha indicado en páginas anteriores, en la primera década del siglo XXI se habían ido desarrollando en nuestro país condiciones idóneas para el surgimiento firme del discurso, especialmente la implementación de algunas claves, como la profusión tecnológica y la extensión del *New Public Management* en la universidad. El conjunto de factores producirá un medio favorable para que el discurso informacional pueda cuajar, tal y como vimos ocurrió en los EEUU. Por consiguiente, parecía un momento adecuado para promocionar la noción en el seno de la CRUE a partir del empuje de dos de sus comisiones sectoriales y, simultáneamente, legitimar la posición de la Red y las bibliotecas universitarias.

¹⁰³ En la revisión del documento, en 2012, se añade como referente la ACTIC (Acreditación de Competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación). El marco de actuación de la Agencia citada es la sociedad de la información definida en la Estrategia de Lisboa, así como directrices y pautas de la UE y de la OCDE sobre aprendizaje y competencias.

¹⁰⁴ Como asignatura obligatoria o como parte de contenido de asignaturas.

¹⁰⁵ En sintonía con marcos de interpretación que proponían agencias internacionales al respecto (Véase, UNESCO, 2008)

En nuestro país, ya avanzado el siglo XXI, se produce una asociación entre competencias informacionales y tecnológicas, competencias éstas de las que, como hemos podido observar, el campo bibliotecario y disciplinar había tratado de diferenciarse, tanto en los EEUU como en nuestro país. Esta asociación abierta podría interpretarse, en el contexto español, como resultado de la alianza estratégica entre REBIUN, que buscaba fortalecer su posición dentro de la CRUE y el nuevo escenario universitario, y una Comisión TIC que tenía como objetivo la extensión de la tecnología y las redes a la gestión, la docencia y la investigación en la universidad. Aunque también es conveniente, ampliando el campo de visión, poner en relación hecho con las dinámicas de creciente impulso tecnológico en general¹⁰⁶ y en el medio educativo en particular¹⁰⁷. También es significativo considerar la clasificación de competencias clave que se estaban definiendo desde la UE, en la que los aspectos relativos a gestión de la información parecían subsumirse en la competencia digital (COM, 2007)¹⁰⁸. Otro tanto podría decirse de las tendencias que la UNESCO percibía en relación con el “paradigma informacional” y su deriva hacia conceptos como “information fluency” or ‘information competency” (UNESCO, 2007), denominaciones en las que podría inspirarse el sintagma “competencias informáticas e informacionales” al utilizarse el concepto “information” de forma ambigua. Desde el ámbito académico también se perfilaban en Europa otros conceptos para dar contenido a un discurso informacional que iba cambiando, de forma que se mostraban preferencias por sintagmas como “competencias relacionadas con la información”:

¹⁰⁶ Por ejemplo, los programas destinados a fortalecer la *sociedad de la información* en Europa: I2010 - i2010 *A European Information Society for growth and employment*.

¹⁰⁷ El contexto europeo e internacional del mercado educativo no puede obviarse. Desde los años 90 la ERTI había manifestado: “If higher education institutions wish to remain competitive tomorrow, they should incorporate open and distant learning – or cooperation with ODL [open and distance learning] institutions – into the current structures today” (1994, p. 25). También habría que recordar que de las formas de provisión de servicios educativos a escala global iba ganando importancia la relacionada con el desarrollo de plataformas *e.learning*, como ponía de manifiesto Knight (2015). Rhoades y Slaughter (2010) exponen una dinámica similar en las universidades de los EEUU en lo referente al desarrollo de tecnologías *e.learning* como medio de captar mercado y generar beneficios.

¹⁰⁸ La competencia digital según el documento “se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (COM, 2007, p.7). Como puede observarse, se manifestaba una asimilación tecnológica e informacional bajo el término: *competencia digital*.

The author [S. Virkus]... prefers to use the term ‘information-related competencies’ rather than ‘information literacy’ ... The reasons for using the former term is the conviction that the concept of ‘information literacy’ is very elusive, its essence is hard to grasp, and the meaning is not always clear in European higher education environment (Basili, 2008, p. 56).

El uso de todos estos sintagmas sugiere una indiferenciación del vocablo información: que puede referirse de forma simultánea al contenido y a la tecnología que lo canalizaba. A tenor de este trasfondo, y a nuestro entender, cabe interpretar que de la Comisión intersectorial surge una propuesta discursiva *coherente* con el momento histórico en que nace y con los presupuestos que se venían proponiendo en Europa y en España, tanto en la academia como desde REBIUN (preeminencia de la tecnología, omnipresencia de plataformas, gestión del cambio, procesos de acreditación) y que se habían venido poniendo de manifiesto en diferentes momentos, entre ellos, en las distintas Jornadas CRAI y, especialmente, en 2008¹⁰⁹

Como puede apreciarse, el concepto que propone la Comisión intersectorial se decanta por el término “competencia” (*skill*) en detrimento de otros, como “alfabetización”¹¹⁰ (*literacy*), lo que implica que en la noción se refuerce el contenido operativo y el objetivo de utilidad (resolver problemas), marcadamente positivista y procedimental, de forma que su materialización pueda incardinarse en las corrientes de medición de resultados conforme a las dinámicas de acreditación predominantes. La propuesta encajaría en los marcos de conocimientos básicos, competencias transversales, propuestos desde la UE: conocer *cómo* en detrimento de aspectos culturales e intelectuales asociados al concepto alfabetización (la problematización y el cuestionamiento), como tuvimos ocasión de desarrollar previamente.

El documento elaborado conjuntamente por las Comisión intersectorial se revisará y ampliará en 2012 modificando sustancialmente los contenidos asociados a las competencias informacionales, que se subsumen de alguna manera en un marco de operaciones y procedimientos digitales. En el cuadro inferior se han recogido los objetivos de aprendizaje que se establecieron en el documento de 2009 en los que es sencillo reconocer ítems claramente relacionados con las etapas estipuladas por los

¹⁰⁹ Remitimos a sus conclusiones.

¹¹⁰ Aunque, como hemos avanzado, REBIUN seguirá manteniendo el término “alfabetización informacional” de forma simultánea.

estándares del procedimiento informacional, en el que figuran conceptos como "fuente de información" o "documento", que remiten a prácticas y contextos bibliotecarios. Los temas relativos a la responsabilidad de la formación bibliotecaria se muestran en cursiva: obsérvese que constituyen la mayoría del bloque de objetivos.

Objetivos de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> + Conocer, a nivel de usuario, las tecnologías de la información y las comunicaciones. + Utilizar eficazmente las TIC + <i>Reconocer el valor de la información</i> + <i>Identificar las necesidades de información</i> + <i>Conocer los principales documentos técnicos y científicos</i> + <i>Aprender a buscar y consultar las fuentes de información.</i> + <i>Seleccionar la información</i> + <i>Organizar, aplicar y comunicar la información seleccionada.</i> + Manejar adecuadamente los recursos tecnológicos y de información que la universidad pone a su disposición

Fig. 30. Objetivos de aprendizaje. Fuente: CRUE TIC-REBIUN (2009, p.10)

En el cuadro inferior se reproducen los epígrafes que identifican contenidos relativos a cada una de las competencias (informáticas e informacionales). En este caso, puede establecerse una comparación entre el documento de 2009 y su revisión en 2012:

Descriptores por bloque (CRUE TIC-REBIUN, 2009, p. 11)	Contenido: Decálogo CI2 (CRUE TIC-REBIUN, 2012, p. 8-12)
Introducción	1.- Vehículos de acceso

<p>La sociedad de la información</p> <p>Web 2.0</p> <p>Bloque temático informático</p> <p>El ordenador y el equipamiento informático</p> <p>Sistemas operativos y aplicaciones ofimáticas</p> <p>Conexión a la red: tecnología wifi, recursos de red y recursos compartidos.</p> <p>Navegadores y sitios web</p> <p>Comunicación virtual: correo.e, chats, foros</p> <p>Seguridad (antivirus...)</p> <p>Certificados digitales</p> <p>Formatos de archivos digitales</p> <p>Multimedia</p> <p>Software libre</p> <p>Bloque temático informacional</p> <p><i>Proceso de búsqueda</i></p> <p><i>El catálogo de la Biblioteca</i></p> <p><i>Los recursos electrónicos</i></p> <p><i>Evaluación de la información</i></p> <p><i>Cómo citar recursos de información</i></p> <p><i>Cómo redactar un trabajo</i></p> <p><i>Los derechos de autor</i></p> <p><i>Peligros y riesgos de la red</i></p> <p>Bloque general</p> <p>Plataforma de docencia virtual de la universidad</p> <p><i>Servicios de Biblioteca de la universidad</i></p> <p>Recursos tecnológicos de la universidad</p>	<p>2.- Protocolos de acceso</p> <p>3.- Identidad digital</p> <p>4.- Sistemas operativos y software de escritorio local</p> <p>5.- Internet y la web</p> <p>6.- Portales de la Universidad</p> <p><i>7.- Proceso de búsqueda de información</i></p> <p><i>8.- Evaluación de la información</i></p> <p><i>9.- Organización y comunicación de la información</i></p> <p>10.- Mantenerse al día y compartir información</p>
--	---

Fig. 31. Contenidos informáticos e informacionales. Comparativa. Fuente: CRUE TIC-REBIUN (2009 y 2012).

Puede advertirse que en el documento de 2009 el conjunto de descriptores incluye un “Bloque temático informacional” con ítems en los que podemos reconocer contenido relacionado con la tradicional faceta formativa bibliotecaria (en cursiva). El cuadro sufre una importante modificación con la revisión del documento, en 2012, en el que se introduce el “Decálogo CI2”: en éste puede percibirse¹¹¹ que el contenido relacionado con las competencias tecnológicas adquiere una dimensión importante, en menoscabo de las más relacionadas con el trabajo bibliotecario. O por decirlo de otra forma, lo que parece producirse es una indefinición entre un saber tecnológico y otro bibliotecario fundidos en una noción-magma, como venían haciendo otras propuestas que se referían a: *competencia, habilidad o soltura* en el uso y gestión de “información”.

Llegados a este punto, puede sernos de utilidad hacer referencia a la diferenciación que proponía Day (2012) entre *Networked Knowledge* y *Critical Knowledge* en la universidad del siglo XXI para valorar el entorno teórico y práctico que promueve la Comisión intersectorial a partir de la estructura del Decálogo. Es conveniente detenernos en este punto pues se trata del marco que respalda la Conferencia de Rectores para el desenvolvimiento de la actividad formativa bibliotecaria en el medio universitario. Todo parece indicar, tras el análisis de diferentes aspectos apoyados desde REBIUN, que la doble competencia informacional tiene su sentido y su función al imbricarse en procesos relacionados con el *Networked Knowledge*, procesos en los que sujetos, tecnología e *información* interactúan para producir un saber útil, que resuelva problemas, que sea productivo. Recordemos que los recursos informativos en los que se apoya la *expertise* bibliotecaria son producidos, en su mayoría, por oligopolios de información científica a los que se hizo referencia en capítulos anteriores. Es decir, un medio conveniente para cultivar un conocimiento producido desde epistemologías dominantes (en detrimento de otras, definidas por Sousa Santos como “epistemología del sur”) un conocimiento hegemónico, en cierta forma excluyente, que produce como resultado una injusticia cognitiva global paralela a una injusticia social global (Sousa Santos, 2010, p. 37; Fariñas Dulce, 2005, p. 88).

El referente coincide con las formas y modelos de actuar de las organizaciones empresariales del capitalismo que tuvimos ocasión de desarrollar en el segundo

¹¹¹ Se han anotado únicamente los epígrafes.

capítulo: cerebros interconectados que mediante el intercambio de información, de relación, de afectividad¹¹², producen nueva información con valor añadido; forman parte de las condiciones de producción del capitalismo cognitivo que busca capturar el conocimiento colectivo o tácito de los agentes para que éste pueda entrar en la cadena de producción de valor. Las tecnologías de red pueden hacer realidad, además, una de las claves del capitalismo: la indiferenciación entre tiempo de vida /tiempo de trabajo en sujetos que tienen que aurreglarse y entrenarse. También puede ser pertinente traer a colación la clasificación que establecía Fumagalli (2010) sobre diferentes estratos de uso de información para valorar la propuesta informacional de la Comisión Intersectorial en el marco de curricula competenciales ¿qué capacidades promociona? ¿qué tipo de sujetos busca formar?

Analizando el conjunto de factores que se dan cita en el contexto educativo universitario (incentivación de procesos de "adaptación", más que de problematización, al sistema productivo, acortamiento de curricula, muy a menudo a cargo de personal no especializado, primacía del "saber hacer", etc.), no parece que se proyecten condiciones de construcción por parte de los estudiantes de un conocimiento sistémico (una reflexión crítica de alto nivel sobre el propio conocimiento, sobre los sujetos que lo producen, sobre su finalidad o sobre el contexto de producción). Redundando en la dimensión tecnológica, y de forma no sorprendente, se estaba introduciendo en el siglo XXI en el medio bibliotecario la noción "transliteracy" entendida como: "the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and films, to digital social networks"¹¹³. Conceptualizaciones sobre formas de adquirir capacidades con una fuerte imbricación tecnológica que la biblioteca académica hacía suyas¹¹⁴ en contextos que fomentaban

¹¹² Es notoria, en este sentido, la profusión de cursos y programas bibliotecarios relacionados con la vertiente "emocional" de la profesión. En la misma dirección, el grupo de trabajo de la ACRL sobre *Information Literacy* recomendaba en la revisión de los estándares de 2012 introducir "emotional learning outcomes".

¹¹³ Ipri, T. (2010) Introducing transliteracy, What does it mean to academic libraries? *College and Research Library News*, 71, 10, p. 532.

¹¹⁴ A partir de 2014 las Jornadas CRAI de REBIUN se centrarán en los MOOCs (*Massive Open On line Courses*: Cursos masivos en línea abiertos), ratificando el maridaje informático/informacional. Las Jornadas de 2016 aunarán en un taller los MOOCs y la *digcom* (competencia digital).

canales, fuentes o bibliotecas digitales, como en el caso de los CRAI. Con el añadido, además, de que formaba un sistema cerrado que dejaba fuera otras formas de comprender al conocimiento y su adquisición (otras formas de *alfabetización*), como manifestaba Seale:

The notion of *transliteracy* not only essentially reproduces the fundamental ideas of information literacy, with the addition of new and social media to make it particularly relevant to twenty-first century librarians, but duplicates its disavowal of any commonalities with the ways literacy is understood outside of the closest system of information literacy discourse (Seale, 2013a, p. 45-46).

El *e.learning* forma parte del "trabajo en red" y se conjuga su desarrollo en el tiempo con la devaluación de rol del profesorado y la extensión de las "cadenas de montaje virtual" que ponen en marcha las universidades del capitalismo en las que se produce una fuerte división del trabajo, se fragmentan las actividades (*neotaylorismo*) y en las que tienen cabida no ya sólo docentes sino diversos gestores y técnicos:

Si en el pasado los profesores diseñaban el plan de estudios, desarrollaban su contenido, impartían las clases, asesoraban y llevaban a cabo las evaluaciones, ahora asistimos a un empeño cada vez mayor por transferir estas funciones a otros profesionales. Esto es más evidente en el caso de la educación on line y a distancia donde vamos hacia el establecimiento de una cadena de montaje "virtual" de la docencia, con profesores a tiempo completo...profesionales no docentes, profesores a tiempo parcial...que desempeñan varios papeles en ella, desde el diseño de la plataforma y el formato de las clases a la impartición del plan de estudios, el asesoramiento y la asistencia técnica a los estudiantes, la evaluación de los estudiantes y la del programa en su conjunto (Rhoades, Slaughter, 2010, p. 54).

Es probable que este contexto educativo en el que las tecnologías se utilizaban para vaciar los currícula, degradar al profesorado y canalizar "paquetes de información" (Bermejo, 2009, p. 135), fuera visto como una oportunidad para proyectar, promocionar e intentar incluir en él la *expertise* propuesta por el mundo bibliotecario así como el propio rol de su personal, más que como propiamente docente, como gestor tecnológico de la información.

Por otra parte, nuestra hipótesis sobre el *status* axial del *Networked Knowledge* y su manifiesta relación con la competencia informacional encaja en las claves de acción de

un marco educativo muy canalizado hacia las necesidades señaladas por el mercado de trabajo del capitalismo globalizado así como por la exigencia de conformar subjetividades específicas: aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida son las metas que se apuntan para el *capital humano*, objetivos en los que el peso de la capacitación tecnológico informacional resulta evidente. La Red de Bibliotecas universitarias parecía estar receptiva a estas exigencias. De hecho, el Decálogo CI2 introduce en el número 10 una nueva habilidad, en consonancia con lo anteriormente mencionado, en relación con el aprendizaje permanente y el trabajo en equipo: mantenerse al día y compartir información. En una posterior revisión de la propuesta (CRUE TIC-REBIUN, 2014a), se identifican cinco competencias a partir de la inserción de la última citada. De forma esquemática¹¹⁵ la tabla de competencias informacionales quedaba como sigue:

- 1.- Buscar información
- 2.- Evaluar información
- 3.- Organizar y gestionar la información eficazmente
- 4.- Usar, publicar y difundir la información respetando las normas éticas y legales.
- 5.- Mantenerse al día y compartir información en red.

No por casualidad, entre las actitudes personales que REBIUN contempla para la competencia 5 se señalan, entre otras, que el estudiante debe “ser consciente de la importancia de construir el conocimiento en colaboración. Ser consciente de la necesidad de mantener permanentemente actualizados los conocimientos” (CRUE TIC-REBIUN, 2014a). La globalización y las necesidades del capitalismo, nuevamente, propiciaban cierta homologación discursiva en diferentes partes del mundo: la competencia citada, identificada en este caso como *metaliteracy*, también la tenía en cuenta la ACRL en el nuevo *Framework* que estaba preparando y que definía: “metaliteracy expands the scope of of traditional information skills...to include the collaborative production and sharing of information in participatory digital environments...this approach requires an ongoing adaptation to emerging technologies...” ACRL (2015, nota 7). Aprender a aprender, aprender con otros y

¹¹⁵ El documento apunta para cada competencia, además de su definición, indicadores, conocimientos, procedimientos, actitudes y realizaciones competenciales.

aprender a lo largo de la vida son directrices cuya presencia se ha comprobado de manera recurrente tanto en el medio productivo¹¹⁶ como en el educativo; son pautas que hemos identificado como condiciones clave de producción y captura del conocimiento susceptible de rentabilizar en los nuevos escenarios del capitalismo.

Por otra parte, los agentes que promueven la competencia informacional, manifiestan que aquélla es sustentadora de esas habilidades. Ahora bien, como hemos tenido ocasión de analizar, el contenido del concepto *aprender* en la universidad del siglo XXI no se asocia a la idea pedagógica de adquirir y construir un pensamiento reflexivo, disciplinar. Entre otras cosas, porque el conocimiento sustancial, las aproximaciones conceptuales, históricas, filosóficas, etc., las herramientas de análisis o las estrategias discursivas, quedan en un segundo plano de los curricula, cuando no desaparecen (Barnett, 2001; Hitt, 2009a; Silva, 2001)¹¹⁷. Conceptos como *aprender* o *conocimiento*, así como su gestión (*Knowledge management*) procedentes del medio productivo, se ligan a capacidad de hacer; a usar la información para resolver problemas o para *innovar*. Como nos siguen recordando documentos institucionales orientados a pautar la globalización de la enseñanza superior:

El conocimiento, es decir, la educación, la investigación y la innovación, se ha convertido en un importante motor de crecimiento y prosperidad, dada su capacidad para crear valor económico en el marco de un nuevo modelo de desarrollo socioeconómico basado en la inversión en capital humano y bienes intangibles (Grupo de Trabajo de Internacionalización de Universidades, 2014, p. 3).

En estos nuevos entornos, las formas de conocer llevan implícitos “resultados esperados”, que se alejan por tanto, de un discurso pedagógico y de unas prácticas que defiendan el carácter exploratorio o emancipador del saber. El ideal de sujeto educado de la universidad del siglo XXI no tiene que ver con un individuo autónomo, reflexivo, crítico con epistemologías hegemónicas y abierto a la “ecología de saberes”; el objetivo, lo hemos visto, es educar emprendedores, sujetos de rendimiento (Han, 2012). La doble competencia promovida desde la Comisión intersectorial incorporaba elementos muy significativos para encontrar acomodo en el medio académico al tiempo que podría

¹¹⁶ No parece que responda a la casualidad que las Jornadas CRAI de 2010 se centraran en el medio productivo: *Aplicación en el mundo laboral de las competencias informáticas e informacionales CI2*.

¹¹⁷ La estructura universitaria, el marco de enseñanza y aprendizaje, la composición de los curricula, etc., lleva a algunos autores a definir la universidad como “fábrica de ignorantes” (Bermejo, 2009).

constituir un canal de legitimación tanto de REBIUN como de las bibliotecas universitarias.

7.7.- Jornadas CRAI de 2009

Con el horizonte 2010 más cercano, la influyente ANECA publica en 2009 un documento sobre las competencias y el mercado de trabajo en cuyo prólogo J.J. Brunner parece exponer una síntesis del programa neoliberal para la universidad que tiene la virtud de ser meridianamente explícito sobre las coordenadas de poder:

Las instituciones deben competir y diversificar sus fuentes de ingreso; surgen nuevos proveedores (instituciones privadas, universidades corporativas, a distancia, vía Internet); los estudiantes pagan aranceles y pasan a ser clientes; los profesores son contratados y dejan de ser funcionarios; las funciones institucionales se convierten en desempeños y sujetas a minuciosas mediciones; se enfatiza la eficiencia y el *value for money*; los modelos de negocio sustituyen en la práctica a los planes estratégicos; la gestión se racionaliza y adopta un estilo empresarial; el gobierno colegiado se transforma en corporativo al independizarse de los académicos e integrarse con representantes de los *stakeholders* externos; los investigadores son estimulados a patentar y los docentes a vender docencia ‘empaquetada’ a las empresas; los incentivos vinculados a la productividad académica reemplazan las escalas salariales asociadas al cargo; los currículos son revisados y sancionados en función de su pertinencia laboral y evaluados por agencias externas en relación a su calidad; las culturas distintivas de las instituciones y sus ‘tribus académicas’ empiezan a ser tratadas como asunto de clima organizacional; las universidades son comparadas por medio de rankings locales y clasificadas geopolíticamente a nivel global (he ahí la *realpolitik* de los prestigios institucionales); se crea un mercado global para servicios de educación superior y su regulación se resuelve en las rondas del GATS (el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios), no en sede académica (Alonso, Fernández, Nyssen, 2009, p., 22-23).

Sin duda, construcciones sociales como la mencionada, no resultaban insólitas y podrían considerarse como un telón de fondo para pautar la actividad de organismos académicos. Las Jornadas de 2008 habían prestado atención al Proceso de convergencia, el modelo educativo o las competencias transversales como marco para imbricar la nueva alfabetización bibliotecaria. En las de 2009 la mayor parte del contenido¹¹⁸ del Encuentro, organizado conjuntamente por las sectoriales TIC y REBIUN, se centró en la exposición de las *prácticas materiales*, el aspecto pragmático, la concreción, podría decirse, del discurso informacional. De forma que significaciones y praxis contribuyen a

¹¹⁸ Nuevamente, salvo excepciones, el contenido de las Jornadas publicado en el sitio web de REBIUN se reduce a presentaciones en formato *power point*. En nuestro análisis nos ceñimos a esos documentos.

apuntalar el discurso informacional. Aunque entre los ponentes invitados figuraban representantes de otros países, el grueso de las contribuciones se enfocó en la actividad bibliotecaria española. Efectivamente, el discurso informacional no se reducía a un conjunto de significaciones propuestas desde diferentes ámbitos con matices en función del contexto (organismos internacionales, medio educativo o campo bibliotecario). Las experiencias procedentes de diferentes bibliotecas universitarias parecían poner de manifiesto ese *momento* del discurso, la praxis, lo que redundaba en la incentivación de la propia narrativa. Las exposiciones de las experiencias de diferentes universidades se encaminaron, básicamente, a describir el *cómo* y a cuantificar resultados de la actividad. Apenas se detuvieron en la fundamentación teórica, al porqué de la narrativa competencial bibliotecaria, o a establecer relaciones o rupturas con otras anteriores. Aspecto éste que redundaba, a nuestro entender, en la separación entre dos medios: el de producción y legitimación teórica del discurso, por un lado, y el de su aplicación técnica, con escasa apoyatura argumentativa e intelectual, por otro.

Analizando el contenido del Encuentro, llama la atención, en primer lugar, la variedad terminológica que utilizan los autores, mayoritariamente bibliotecarios, para denominar la práctica educativa: una vez más, la presencia de una terminología variada puede interpretarse como una continuidad de prácticas en relación con la formación bibliotecaria, no de rupturas; por supuesto, eso no significa que el uso de nuevos términos se deba a la casualidad. Al mismo tiempo, también puede apreciarse la concatenación, incluso confusión, entre alfabetización informacional y formación digital, quizá como síntoma del difuminado de fronteras que se estaba produciendo entre ambas. Así, puede observarse en las comunicaciones el uso de términos como: *alfin*, competencias informacionales, técnicas de búsqueda y uso de la información, formación informática e informacional, competencias digitales, *digital fluency* o CI2. Efectivamente, algunos vocablos se hacían eco de la reciente denominación propuesta por la Intersectorial TIC-REBIUN. También podía percibirse en el uso de significantes como *digital fluency* la importancia que iba ganando en el mundo, y en el campo documental, la competencia digital como paraguas integrador de habilidades varias (*information literacy*, *visual literacy* o *technology literacy*)¹¹⁹.

¹¹⁹ En 2011 la ACRL, muy atenta al contexto de difusión y adaptación de la *Information Literacy*, publica las *Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*, haciéndose eco de una tendencia generalizada.

Otro aspecto significativo que se pone de manifiesto en las experiencias que se expusieron es el uso generalizado de programas de aprendizaje en red¹²⁰ (fundamentalmente, a través del programa *Moodle*) para el desarrollo de la formación competencial informacional a partir de tareas producidas de forma estandarizada.

El diseño y la gestión de cursos en línea tuvo y tiene una gran difusión en el medio bibliotecario porque, entre otras cuestiones, suponen un conjunto de ventajas, que bien podrían denominarse competitivas, en el marco de eficiencia institucional. Respondían, en definitiva, a las propuestas que ya perfilaba el Informe encargado por la CRUE cuando recomendaba extender en la universidad la tecnología electrónica así como los "paquetes de enseñanza asistida por ordenador" (Bricall, 2000).

Su generalización podría responder a posibles ventajas: el uso de programas en red para la docencia implica un mayor control centralizado, tanto de los procesos como del desempeño (la *performance*) del personal que los lleva a cabo, un aspecto importante para la neoburocracia de corte empresarial. El uso de programas como *Moodle*, (o *Blackboard*, *WebCT*, etc.) permite, además, que los *outcomes* de las bibliotecas, se disparen en cuanto al número de estudiantes a los que, teórica y virtualmente, se puede llegar (un objetivo en el marco de eficiencia y mercado: aumentar el número de sujetos que pueden *procesarse* (Rhoades, Salughter, 20010, p. 47) . Por otra parte, las estadísticas de cursos y participantes salen muy bien paradas, como se desprende de los datos que difundieron algunas bibliotecas en el Encuentro. Lo que, indudablemente, repercute en la legitimación tanto del uso de recursos electrónicos como de los servicios bibliotecarios. Hay que tener en cuenta que buena parte de los programas de alfabetización informacional, según se infiere del contenido de las Jornadas, se enmarcaban en planes estratégicos de los servicios bibliotecarios, que, a semejanza de lo que había ocurrido en el seno de REBIUN, habían comenzado e multiplicarse: este aspecto implica que el contenido y el enfoque de la formación competencial deben planificarse en función de estrategias así como del cumplimiento de objetivos medibles

¹²⁰ Las similitudes entre prácticas discursivas relativas al discurso informacional en el mundo pueden detectarse. Por ejemplo, por la misma época la ACRL (2008) se ocupaba en un extenso Informe sobre la formación a distancia (*Standards for Distance Learning Library Services*)

de cara a procesos de certificación de las unidades bibliotecarias (un elemento clave que la diferencia de la formación “tradicional”).

Sin embargo, la utilización de estos canales enfatiza la individualidad del que aprende e incrementa el uso de "cursos" estandarizados dirigidos a sujetos en abstracto, descontextualizando los intereses de colectivos concretos. Por otro lado, aunque los promotores de la formación virtual insisten en una serie de ventajas, como la autonomía del estudiante, la interrelación a través de foros y *chats*, la personalización de los *tempos*, el desarrollo de la capacidad crítica, etc., hay elementos dentro del propio modelo como de su puesta en práctica que parecen cuestionar tales asertos.

En primer lugar, es altamente cuestionable que un modelo competencial, descontextualizado y estandarizado se aplique por igual en diferentes partes del mundo, como si los contextos de enseñanza/aprendizaje fueran un aspecto secundario. Por otra parte, los procesos homologados y mecanizados, a partir de “cursos” normalizados y dispuestos en espacios virtuales, independientemente de los contextos de aprendizaje o de las aptitudes y actitudes de los estudiantes, son aspectos que resultan escasamente pedagógicos¹²¹. Además, como hemos expuesto en anteriores apartados, los recursos, la mayoría electrónicos, que organiza y pone en circulación la biblioteca académica, forman parte de la producción de información oligopolística: en sintonía con otras dinámicas de internacionalización y homologación de enfoques docentes o de formas de abordar la investigación y la docencia desde perspectivas de eficiencia productiva. Son cuestiones que dificultan considerablemente el abono de formas diferentes de pensar o de problematizar los objetos de estudio, en definitiva, de aprender a ser críticos.

En este escenario, conviene traerlo a colación, los roles del profesorado o del personal bibliotecario se reducen a “facilitar” situaciones de aprendizaje. De tal forma que los procesos de enseñanza a distancia (o *blended learning*) promueven una disociación en las relaciones con el alumnado que pudieran propiciar intercambio y enriquecimiento. Por otro lado, los “objetos de aprendizaje” pueden ser diseñados por personas diferentes de las que se encargan meramente de su gestión técnica a través de programas en red. Esta cuestión dificulta, la intervención del profesorado que entra a formar parte, como el personal bibliotecario, en su caso, de una "cadena de montaje virtual"

¹²¹ En el apartado 5.6. que recoge propuestas críticas al discurso informacional dominante, pueden ampliarse diversos temas, entre ellos, los pedagógicos.

(Rhoades, Slaughter, 2010, p. 53) y por tanto, sin conciencia sobre el sentido global del proceso y con escasa capacidad de intervención en el mismo.

Son aspectos que no pueden disociarse de los procesos de precarización de trabajadores universitarios, tanto en el plano laboral como en el profesional, en los que se produce una devaluación de su papel, como se ha puesto de manifiesto:

Lo que estamos presenciando es algo más que un mero empeño gerencial a corto plazo para obtener empleados más baratos en una época de dificultades financieras...estamos viendo el empeño por un nuevo modelo de empleo (a tiempo parcial) en la prestación de servicios educativos que coincide con el llamado "trabajo temporal" de los trabajadores en el mundo laboral en general, sobre todo en los sectores de servicios de la nueva economía (Rhoades, Slaughter, 2010, p. 53).

“Facilitar” el aprendizaje a partir de la mera gestión de paquetes informáticos y *objetos de aprendizaje*, arbitraje de foros, etc., en programas virtuales no parece requerir una gran formación¹²². Es otra clave que podría explicar que no se contemple la educación pedagógica específica del personal bibliotecario¹²³ y, al mismo tiempo, que se produzca un proceso de vaciamento del rol del profesorado. Otro común denominador que se pone de manifiesto al estudiar las experiencias bibliotecarias es la persistencia en implicar, como venían proponiendo desde el siglo pasado otras organizaciones, como la ACRL, a la institución universitaria en la introducción y desarrollo de las competencias informacionales. Algunas bibliotecas destacan la colaboración, sobre todo, con el personal académico para poder llevar a cabo los cursos (como la U. de La Laguna o la Pompeu Fabra). Los diferentes formatos de integración en los planes de estudios, así como su tiempo de desarrollo, implican un reconocimiento desigual de la competencia informacional en función de los casos (mediante créditos de libre elección, certificados de las bibliotecas o de otras instancias universitarias). El debate sobre la certificación de las competencias se irá intensificando a partir de los siguientes años y será objeto de atención en las Jornadas CRAI de 2011.

¹²² De hecho, como puede comprobarse al analizar el contenido de las experiencias bibliotecarias presentadas a las Jornadas CRAI, 2009, en la formación competencial participa personal con niveles de formación diferente (tanto auxiliares como bibliotecarios).

¹²³ La exposición de la Biblioteca de la Universidad de la Laguna (Jornadas CRAI, 2009) pone de manifiesto que el personal bibliotecario que practica la formación en competencias informacionales recibe, a su vez, una formación *competencial* tan difusa como: habilidades pedagógicas, reciclaje en información, plataformas de enseñanza, *e.learning*, nuevo modelo educativo (EEES) o biblioteca 2.0.

7.8.- Encuentros de responsables de alfabetización informacional

Puede observarse que la Red mantenía abiertos varios frentes en los que tenían cabida, como hemos podido comprobar, aspectos diversos relativos al desarrollo de la noción informacional: los talleres centrados en tecnología (*workshops*) canalizaron experiencias de formación competencial en formato virtual, una modalidad cada vez más omnipresente en la academia; las Jornadas CRAI, que abarcaban e incluían desde temas relacionados con el discurso informacional, como el aprendizaje, modelos docentes, convergencia o nueva gestión, etc., a las competencias informacionales propiamente dichas (sobre todo, a partir de las jornadas de 2008); y, finalmente, encuentros sobre alfin (alfabetización informacional).

Bajos los auspicios del grupo Alfin de REBIUN¹²⁴ se han desarrollado (hasta la fecha) tres encuentros (entre 2009-2011) relacionados con alfabetización informacional que convocaron a bibliotecarios de diferentes universidades españolas. A continuación vamos a hacer un breve balance de su contenido.

En primer lugar, nos interesa poner de manifiesto la diferente terminología que mantenía tanto la Red como las bibliotecas universitarias para referirse al discurso informacional; de hecho, aunque el título de los encuentros utiliza el término *alfin*, del análisis de la documentación publicada se desprende que el vocablo más empleado para referirse a las prácticas formativas es, sin embargo, competencia (informacional e informática) que había propuesto la Comisión intersectorial. El encuentro de abril 2009 que tuvo lugar en el Ministerio de Cultura, se centró sólo parcialmente en el discurso informacional. A juzgar por los documentos publicados en el sitio web de REBIUN, la primera intervención presentó la estructura y las actividades de la FECyT en el marco de Ministerio de Ciencia e Innovación: entre otros, se expusieron temas relacionados con fuentes, recursos de información y canales de comunicación en los que intermediaba la Fundación para el desarrollo del tandem ciencia e innovación en nuestro país. La segunda tuvo como eje la presentación de la web “alfared” del Ministerio de Cultura, un resultado de propuestas presentadas en Seminario de Toledo sobre

¹²⁴ Según información del sitio web de la Red de Bibliotecas Universitarias. De nuevo, nuestro análisis se ciñe a las presentaciones publicadas.

alfabetización informacional (2006)¹²⁵. Las conclusiones del Encuentro subrayaban algunas características de la competencia informacional (su carácter de transversalidad, la pertinencia de su inclusión en curricula, el requisito de evaluar, etc.), aspectos de estrategia para difundir (conseguir apoyos en la institución, fomentar la colaboración con personal académico, el desarrollo de programas formativos, el uso de plataformas e-learning, etc.) o el requisito de promocionar y hacer visible la biblioteca y su faceta educativa (Calderón Rehecho, 2010, p. 79).

El segundo encuentro al fin tuvo lugar en junio de 2010 en la Universidad de Granada. Según documentación publicada por REBIUN, los objetivos propuestos parecían bastante ambiciosos¹²⁶.

A juzgar por los resúmenes facilitados, al encuentro asistieron bibliotecarios de 17 universidades españolas que expusieron la situación de la formación competencial informacional en sus respectivas instituciones y debatieron temas diversos¹²⁷, utilizando además el programa *Moodle*. Según la agenda de la Jornada, también se trataba de elaborar en colaboración sendos cursos, uno de nivel básico y otro avanzado, sobre la competencia informacional en la plataforma mencionada. Entre las conclusiones de la jornada cabe destacar la reiteración de temas que ya venían siendo recurrentes en el marco de REBIUN y del mundo bibliotecario: la idea de aprovechar los marcos que abría el EEES como oportunidad para la inclusión de la competencia informacional en planes de estudio; la necesidad de establecer alianzas en la institución para avanzar en la difusión y promoción de las competencias informacionales; la conveniencia de contar con el apoyo del personal académico para desarrollar las prácticas formativas; la

¹²⁵ Se trata de un foro de difusión de la competencia informacional en el que se encuentran representadas bibliotecas de diferente tipología. La presencia de REBIUN y de las bibliotecas universitarias en el espacio "alfared" se enmarcaba en el cumplimiento de los objetivos del II Plan Estratégico, dentro de la línea 1.

¹²⁶ a) Ofrecer un espacio de reflexión y autoformación colaborativa; b) Facilitar a los formadores en competencias modelos teóricos y prácticos; c) Aportar información relevante a autoridades académicas y administrativas para tomar decisiones; d) Proporcionar información para promocionar la alfabetización informacional a diferentes agentes.

¹²⁷ Según se recoge en el contenido del taller, los foros abiertos en *Moodle* se dedicaron a: El debate sobre las competencias transversales en la Educación Superior ¿Cómo les ha ido a las competencias en el proceso de elaboración de los nuevos planes de estudio en nuestra institución? Propuesta de nuevos materiales y recursos sobre Competencias y Educación Superior. Cuestiones teóricas sobre el paradigma ALFIN. Posiciones alternativas y críticas sobre ALFIN. Enlaces a sitios interesantes en general. ¿Tenéis planes de ALFIN elaborados y publicados? Hablando de inspectores. Discusión sobre ejemplos prácticos.

posibilidad de explotar las plataformas docentes o la oportunidad de contar con el patrocinio de la Conferencia de Rectores como medio de canalizar las reivindicaciones bibliotecarias.

El tercer encuentro tuvo lugar en la Universidad Complutense de Madrid en abril de 2011. En la Jornada se debatieron un conjunto de temas recurrentes¹²⁸ relacionadas con un modelo de curso para los estudiantes de primero de grado. Como se ha comentado, la terminología utilizada se refiere a competencias informacionales (CI) y competencias informáticas e informacionales (CI2), lo que nos permite deducir que el sintagma propuesto por REBIUN y la comisión Tic de la CRUE se estaban asentado en el medio bibliotecario¹²⁹.

En nuestra opinión, la organización de este tipo de talleres en el marco de REBIUN, una vez generados patrones (documentos marco) y vías de actuación (proyección de la *gestión del cambio*), tanto para el propio organismo como para las bibliotecas universitarias, suponía propulsar las prácticas discursivas hacia diferentes niveles bibliotecarios para coadyuvar a la apropiación de los modelos considerados válidos y multiplicar ámbitos y colectivos de difusión y legitimación del discurso informacional. Siguiendo las tesis de ideólogos neoliberales, como Hayek o von Mises, que tanta relevancia daban a la conveniencia de potenciar discursivamente determinadas propuestas establecidas, estaríamos ante otro estrato de "vendedores de ideas". De forma que en los encuentros el personal bibliotecario, al tiempo que ensayaba modelos organizativos de aprendizaje grupal, implementaba la extensión de las comparativas¹³⁰ (*benchmarking*) o la competitividad interna entre grupos e instituciones, tal y como proponía la organización *managerial*, parecía buscar la promoción y el reconocimiento de cierta jurisdicción sobre un *saber hacer* progresivamente tecnologizado enfocado al

¹²⁸ Las materias tenían que ver con: la definición de competencias, procesos de evaluación y acreditación, formación virtual, elección de materiales, tiempo de impartición, implicación de profesorado, etc.

¹²⁹ De hecho, el siguiente encuentro de formadores pierde la denominación *alfin*. Se denominará "Taller para Formadores en Competencias Informáticas e Informacionales". Fue organizado por la Universidad de La Laguna y Universidad Carlos III de Madrid, en marzo 2014, bajo el patrocinio de la Comisión Intersectorial CRUE TIC-REBIUN.

¹³⁰ En este sentido, las dinámicas organizativas y de búsqueda de consenso que se proponen desde la UE, como todo el entramado de prácticas relativas al *método abierto de coordinación*, se irán incorporando en diferentes estratos de las instituciones; así, por ejemplo, puede observarse en la extensión de las denominadas "buenas prácticas" y el *benchmarking* como referente de actuación en el medio bibliotecario.

alumnado, al profesorado y a la sociedad en general, bajo el paraguas de la Red de Bibliotecas y de la Conferencia de Rectores. Dentro de nuestro marco de análisis, los encuentros constituyeron, por tanto, en sí mismos, un foco de proyección de sus promotores, de difusión de la nueva gestión y de las competencias informacionales, que, a su vez, se replicarían por diferentes medios en el ámbito bibliotecario específico de cada universidad en vetas más amplias¹³¹.

7.9.- Jornadas CRAI 2010. Aplicación en el mundo laboral de las competencias informacionales e informáticas.

Las Jornadas de 2010¹³² también fueron fruto de la corresponsabilidad organizativa de REBIUN y de la Comisión TIC. De entrada es importante señalar que las Jornadas CRAI de 2010 se centren, precisamente, en la relación entre las competencias informáticas e informacionales y el mundo del empleo. Este hecho, en sí, se contextualiza y sigue las grandes líneas de la política económica y educativa de la UE que venía asociando educación/mercado de trabajo e insistiendo en unos currículos abiertos a las demandas laborales. Con este tipo de encuentros, la Comisión REBIUN y TIC, la CRUE en general, se proyectaban como instituciones y organismos receptivos a otros ámbitos pues en el foro se contaba con la presencia de grupos de interés (*stakeholders*), empresarios (*empleadores*), como *partner* importante a la hora de consensuar la relación entre las competencias que requiere el mercado laboral y los procedimientos, contenidos y orientación de currículos universitarios. Por otra parte, el encuentro no hacía sino confirmar uno de los presupuestos en los que el discurso informacional basaba su identidad: la idea de que aquel formaba parte de un bagaje competencial que habilitaban a los sujetos para seguir capacitándose permanentemente. El Encuentro se articuló a partir de una ponencia y dos mesas redondas relativas al enfoque del tema del Encuentro, una desde el punto de vista del personal docente y otra desde la óptica del mundo empresarial. Además, se presentaron dos proyectos de repositorios de material didáctico. En la ponencia principal el conjunto de argumentos

¹³¹ Este aspecto se evidencia en la estandarización de las grandes líneas (*estratégicas*) de actuación de las bibliotecas académicas, de forma que podrían ser homologables. Un fenómeno (la *mcdonaldization* de las bibliotecas universitarias) que ya se había detectado en el medio anglosajón con anterioridad (Quinn, 2000).

¹³² Como viene siendo habitual, el contenido de las Jornadas publicado en el sitio web de REBIUN se reduce a presentaciones de diapositivas. Nuestros análisis se ciñen a esa documentación.

que aportó el mundo laboral parecía confirmar la relevancia y necesidad de competencias que se habían venido difundiendo desde diferentes agencias internacionales (UNESCO, OCDE, Comisión Europea, Círculos empresariales, etc.,) a lo largo de las décadas anteriores¹³³. La cultura empresarial y de calidad así como el espíritu creativo y de innovación, etc., fueron identificadas como habilidades deficitariamente representadas en el ámbito académico; también se mostraba como necesario que la enseñanza superior se ocupara de potenciar las competencias instrumentales y las dirigidas a la adquisición de autonomía y gestión del conocimiento. Por lo demás, la exposición del conjunto de cualidades que más valoran las empresas no hacía sino confirmar los presupuestos en que se basa el capitalismo cognitivo: la capacidad de relación, comunicación, sociabilidad, etc., la personalidad y la autopromoción así como el mundo personal de los afectos que se comparten y que convenientemente canalizados pueden generar valor a cualquier producto (García García, 2010)¹³⁴. El análisis de las contribuciones, tres, relativas al punto de vista del personal docente respecto de las competencias informacionales en el mundo laboral, pone de manifiesto que la enseñanza superior estaba haciendo suyos los presupuestos que implicaba el EEES, como el enfoque competencial de los curricula así como la asunción de las habilidades específicas propuestas desde la UE (competencias sociales, interpersonales, empresariales, de liderazgo, etc.). Por otra parte, la empresa como modelo organizativo y de funcionamiento (roles organizacionales, objetivos de producción, enfoque a clientes, liderazgo, etc.) no sólo formaba parte del ideario de la institución académica: en un caso específico se articula como malla en la que se desenvuelve un curso académico (García Valls, 2010). El apartado dedicado a las contribuciones de los empleadores resulta muy escaso y se infiere un cierto desconocimiento del contenido de la doble competencia: básicamente cada una de las empresas promocionó su organización poniendo de manifiesto que la gestión de la información se concebía en términos de capital intelectual y era importante si la técnica aportaba valor añadido a la producción.

¹³³ Las competencias relacionales (como trabajo en equipo, liderazgo, iniciativa, espíritu emprendedor, automotivación, adaptación, etc.,); competencias relacionadas con la gestión del conocimiento (autoaprendizaje continuo, gestión de información, etc.); también se señalaron competencias básicas, como redactar informes, capacidad de comunicación, idiomas, ofimática, etc.

¹³⁴ Las citas del apartado corresponden a ponencias de las Jornadas CRAI 2010.

En el apartado relativo a herramientas para el desarrollo de las CI2 hubo dos presentaciones bastante relacionadas que evidenciaban la orientación tecnológica de las competencias relacionado con el autoaprendizaje a partir de plataformas; por una parte, la contribución de Mogg de la Universidad de Cardiff, se centró en la exposición del desarrollo de una suerte de repositorio (*Information Literacy Resource Bank*) con *objetos digitales* en conexión con plataformas *e.learning*. Por otra, el trabajo de Fagerheim sobre otro proyecto virtual (PRIMO: *Peer Reviewed Instructional Material On Line*) relativo a recopilación de materiales (*tutorials*, etc.) en red organizado por personal bibliotecario incidía en la misma idea. Teniendo en cuenta que la Comisión Intersectorial tenía como objetivo idear un sitio web para la difusión de las CI2, los proyectos mencionados podrían tener sentido como posibles modelos para analizar y debatir. En resumen, el mensaje de las Jornadas sugería, en primer lugar la materialización expresa del diálogo, universidad-empresa, uno de los temas clave que articulaban tanto el Proceso de Bolonia como el EEIS. En segundo lugar, se subrayaba la necesidad y pertinencia del discurso informacional para el mundo del trabajo, legitimando así la *expertise* bibliotecaria, que no se circunscribía al ámbito meramente académico. Finalmente, las contribuciones relativas a repositorios y *e.learning* ponían de manifiesto el interés por parte de la Intersectorial de estrechar la conexión entre el discurso informacional y aprendizaje virtual, aprendizaje basado en recursos, etc.

7.10.- De la formación de usuarios al discurso informacional.

Como se ha visto, la generalización de las nuevas prácticas discursivas en el medio bibliotecario académico podría avanzarse que se produce en torno a 2010, fecha límite para establecer en la universidad la propuesta de Bolonia relativa a ciclos, créditos europeos, modelos competenciales, etc., que tanta relación tendrán con el nacimiento del discurso informacional en nuestro país. Pero el Proceso de Bolonia introducía, también, todo un entramado de prácticas discursivas que implicaba la inclusión de modelos de competitividad en la universidad. Las prácticas bibliotecarias asociadas a la tradicional formación de usuarios se habían generalizado en el territorio español desde finales del siglo XX, incluso utilizando medios electrónicos, como no podía ser de otra manera (Gómez Hernández, Pasadas Ureña, 2003; Pinto, Sales, 2006). Sin embargo, la clásica formación de usuarios, aún haciendo uso y centrándose en fuentes y recursos electrónicos, no podía identificarse *sensu stricto* con la alfabetización informacional, como sugieren diferentes autores (Gómez Hernández, Pasadas Ureña, 2003; Pinto,

Sales, Osorio, 2009). Para Benito Morales la diferencia entre ambas prácticas podía residir en diferentes aspectos:

En primer lugar por la planificación... [que] debe suponer una buena práctica ALFIN con un previo diseño instructivo que considere las necesidades específicas de los usuarios...se establezcan unos objetivos de aprendizaje...y al final del proceso se haga una evaluación ... para conocer los progresos de los usuarios, así como para valorar la eficacia de la práctica. En segundo lugar la finalidad del proceso: que el usuario se convierta en un aprendiz independiente...y la tercera...el desarrollo de habilidades cognitivas...la mejora de la comprensión de textos y el fomento de un pensamiento crítico y creativo (Benito Morales, 2003, p.11).

Desde nuestro marco de análisis, algunos de los aspectos mencionados por el autor eran correctos, aunque insuficientemente contextualizados: qué significa planificar, evaluar o fomentar el pensamiento crítico? En definitiva, y en su caso, ¿dónde residían las claves de la diferencia entre la praxis del siglo XX y la que se difunde en el siglo XXI? Tal y como se enunció en la segunda parte de esta investigación, la disconformidad entre ambas prácticas se asienta en el hecho de que el escenario de economía política y educativa había mutado: la noción alfabetización informacional, o significantes equivalentes, se construye dentro del capitalismo informacional y en el contexto de un sistema educativo en estrecha relación con el medio productivo en el que la institución académica se asume como empresa con orientación estratégica competitiva que precisa promocionarse frente a la competencia. Se ha visto que se trata de un contexto caracterizado por una manifiesta impronta tecnológica y unos curricula basados en saberes competenciales, deudores en buena medida de las necesidades concretas del medio productivo. Por consiguiente, a la hora de adaptar un discurso experto bibliotecario como medio de legitimar una posición, aquél debía formatearse de manera adecuada al nuevo marco: no podía ser suficiente reivindicar una “tradicional” formación de usuarios.

La educación bibliotecaria debería presentarse como un conjunto de competencias susceptible de medición y de evaluación; el contenido competencial que responde a esta *expertise* debería integrarse en los curricula como un conglomerado transversal de habilidades que sustentaría las bases del aprendizaje permanente y el aprendizaje virtual, objetivos ambos de los sistemas educativos en el marco de convergencia, que se estaban introduciendo en el medio académico. El sentido y la disposición de las diferentes actividades de los servicios bibliotecarios que se fraguaron a principios del

nuevo siglo, como el discurso informacional, no podían desligarse de contextos de estrategias de mercado; de forma que aquellas se legitimarían en la medida en que pudieran demostrar contribuir al “incremento de la calidad y la competitividad de sistemas universitarios y de investigación”, como programáticamente se recoge en los Planes Estratégicos de la Red de Bibliotecas universitarias y científicas desde principios del siglo XXI. No es casual tampoco que en el documento marco de REBIUN, Área Moreira (2007, p. 10) identifique la incorporación de la alfabetización informacional en la universidad como una seña de “calidad docente”.

7.10.1.- *Information Literacy* y competitividad

Una senda, por otra parte, en la que ya se habían dado importantes pasos, sobre todo, organizaciones que se tomaban como modelo. La ACRL había desarrollado una insistente estrategia discursiva a lo largo de la primera década del siglo XXI en relación con los temas que hemos apuntado, actividad que tendrá una clara impronta en la biblioteconomía internacional y en el medio académico bibliotecario. Así, la conveniencia de mostrar la IL como un asunto de interés institucional en el que tienen un papel relevante gerentes, académicos o bibliotecarios, era una cuestión recurrente:

Incorporating information literacy across curricula, in all programs and services, and throughout the administrative life of the university, requires the collaborative efforts of faculty, librarians, and administrators (ACRL, 2000).

Ideally, administrators support information literacy goals for their institutions. Course instructors help their students achieve information literacy in their chosen fields, and librarians and other campus professionals collaborate with course instructors in this effort (ACRL, 2001).

Academic libraries work together with other members of their institutional communities to participate in, support, and achieve the educational mission of their institutions by teaching the core competencies of information literacy (ACRL, 2003a).

La ACRL ira desgranando a lo largo del presente siglo, por otra parte, una importante producción de *guidelines*, difusión de “buenas prácticas”, establecimiento de objetivos, etc., en la misma línea de eficiencia y *accountability*. En el nuevo escenario educativo de competitividad global la medición constante, la cuantificación, la *rendición de cuentas*, las acreditaciones de calidad, la posición en *rankings*, etc., se convierten en ejes sobre los que pivota la actividad universitaria. En el caso bibliotecario, se trataba de poder llevar a cabo una evaluación global: del aprendizaje de los estudiantes, de los

programas de alfabetización, de los participantes, etc.: “evaluation and assessment (student learning outcome; and overall program goals”) (ACRL, 2003a; 2003b). También abogaba la Organización por la introducción de comparativas (*benchmarking*) o la oportunidad de medir los resultados (outcomes: “the results or the expected results of and educational program” (ACRL, 2001). Pero el círculo de la evaluación bibliotecaria tiene como objetivo contextualizarla en el medio, es decir, calibrar el impacto del desarrollo de programas de *Information Literacy* en la efectividad y en el logro de metas de la institución dentro de planes de estrategia y mercado:

To implement the standards fully, an institution should first review its mission and educational goals to determine how information literacy would improve learning and enhance the institution effectiveness. To facilitate acceptance of the concept, faculty and staff development is also crucial (ACRL, 2000, p. 6).

Avanzado el siglo XXI la ACRL (2010) publica un extenso *Report*, preparado por M. Oakleaf, en el que contextualizaba abiertamente el rol de la biblioteca académica en instituciones que debían ser rentables en términos económicos y en las que el valor del conocimiento se calculaba en función de su contribución a la competitividad:

ACRL's Value of Academic Libraries Initiative responds to these demands and positions academic libraries as contributors to campus conversations on accountability... Government interest in the effectiveness of higher education seems to be increasing as the role of knowledge workers becomes more valuable in contributing to economic growth and national competitiveness (ACRL, 2010, p. 6).

Aunque la ACRL manifestaba estar atenta a lo que denomina los dos pilares de la institución académica (*collegial culture and managerial culture*) le pareció pertinente, no obstante, adoptar una perspectiva “pragmática” en el Informe y atender a presupuestos eminentemente empresariales sobre el tema de la evaluación. Como se ha visto en el caso de REBIUN para España, la ACRL también tenía como objetivo incrementar su influencia y reconocimiento: “Increasing recognition of the value of libraries and librarians by leaders in higher education, information technology, funding agencies, and campus decision making is one of ACRL's six strategic priorities” (ACRL, 2010, p. 7)¹³⁵. Obviamente, el marco de valoración impone la aceptación de

¹³⁵ Se trata de una perspectiva *estratégica* dominante en el medio bibliotecario. En nuestro país, en 2013, las XIII Jornadas Españolas de Documentación tuvieron como uno de sus ejes de trabajo la medición del valor e impacto de los servicios bibliotecarios (*Convencer de nuestro impacto, resultados y valor*).

una amplia panoplia de indicadores, comparativas, sistemas y agencias de evaluación, etc., provenientes del mundo de la producción, plenamente aceptados, que podrían catapultar la legitimidad de la Asociación y de los servicios bibliotecarios. Por ejemplo, el valor de la formación en competencia informacional se pone en relación, es decir, adquiere valor, en tanto en cuanto tiene una conexión directa con la tasa de *éxito* académico de los estudiantes. Si la actividad, el sentido y el valor de la biblioteca se establecen en consonancia con los de la institución académica y ésta implanta los suyos atendiendo las demandas del mundo productivo, la conclusión sobre el propósito informacional de la biblioteca parece clara. Evidentemente, las bibliotecas académicas son parte de una institución con amplias atribuciones, lo cual no empece su contribución en una dirección, de forma consciente o inconsciente, como manifiesta Bales:

The MCAL [Modern Capitalist Academic Library] which sits squarely at the center of academic life, even if this center is being increasingly realized in cyberspace as opposed to physical space and geographic location, has moved increasingly into the orbit of neoliberalism. As a result of its capitalist affiliation, the library may be seen as complicit, if unwittingly so, with a general transformation of culture and cultural products, such as knowledge, into neoliberal forms (Bales, 2015, p. 10).

La alineación de la ACRL y de las bibliotecas académicas con presupuestos clave del mercado y las políticas de eficiencia económica no ha dejado de suscitar críticas que se refieren a ese nuevo modelo de biblioteca como “the neoliberal library” (Enright, 2013; Seale, 2013a; Buschman, 2014; Nicholson, 2014; Bales 2015; Beilin, 2015). Como explicaba Buschman, adoptar la doctrina del mercado implicaba reducir el valor de la biblioteca y del conocimiento a términos meramente económicos¹³⁶, obviando otras contribuciones y valores sociales inherentes a los servicios bibliotecarios o al conocimiento.

Una situación similar había en España. El tema de la evaluación también se encuentra en los documentos que señalan las pautas de implantación de las competencias informacionales en el medio académico (CRUE TIC-REBIUN, 2009 y 2012).

¹³⁶ We seemingly must quantify our value in exclusively economic terms –a difficult task which implicitly imposes a market structure with predictable outcomes: The commodification of librarianship in the adoption of marketing techniques and principles to the field... Libraries as markets... An entrepreneurial management culture... Public choice ideology and the consumption model of citizenship...An entrepreneurial grant and/or fundraising culture and internal competition for funds (“intrapreneurialism”) in libraries and LIS departments. A competitive ranking culture... (Buschman, 2014, p. 638).

Posiblemente, en esta línea argumental habría que ubicar las valoraciones que interpretaban como no correcta la mera identificación de la formación de usuarios “tradicional” con la nueva propuesta de alfabetización informacional por parte del personal bibliotecario de la universidad bien avanzado el siglo XXI (Pinto Molina, Sales, Martínez Osorio, 2009).

Vemos que, además del perfil competencial de la formación que administra la biblioteca y de su (proyectada) inclusión en planes de estudio, a partir de diferentes propuestas¹³⁷, otro de los elementos que diferencian el nuevo discurso de las prácticas tradicionales es su integración en marcos de competencia y medición. El documento de la CRUE TIC-REBIUN (2009) establecía la evaluación periódica de los resultados como un objetivo específico. Por otra parte, el tema de la medición y la eficiencia se estaba convirtiendo en axial dada la tendencia *managerial* de la Red por lo que se retomará en Jornadas CRAI de forma especial en la segunda década del siglo XXI¹³⁸.

La reorganización de las estructuras universitarias, definidas como desfasadas y poco adecuadas para la “gestión del cambio”, así como las propuestas de estrategias y alianzas formaban parte del nuevo modelo institucional promovido por el proceso de Bolonia. En relación con la faceta formativa de la biblioteca universitaria, se propondrá, como ya vimos en el marco norteamericano, una, necesaria, alianza entre diferentes expertos para facilitar procesos, muy estandarizados, de aprendizaje. En el apartado anterior relativo a la refundación de la biblioteca universitaria en centro de recursos, ya se ponía de manifiesto el tema de alianzas y colaboración entre personal bibliotecario y técnicos diversos para la elaboración de materiales. En el contexto formativo del discurso experto, la alianza se debería establecer, ineludiblemente, con el personal académico (Área Moreira, 2007). Como ya se ha expuesto en otro apartado, el conjunto de implicaciones que esa alianza estratégica supone en cuanto a solvencia en los procesos formativos, o reparto de responsabilidades, se muestra como un aspecto que dificulta el desarrollo de una competencia sin base en conocimiento alguno. Aunque, obviamente, su promoción tiene sentido en el proceso de convergencia, en un medio

¹³⁷ Incluyendo los contenidos una asignatura específica; integrada la competencia informacional en una asignatura; sin formar parte del plan de estudios pero incorporándose al SET, etc.

¹³⁸ Las IX Jornadas CRAI, de 2011: Evaluación y acreditación de las competencias informacionales e informáticas CI2.

académico que debe romper la estructura disciplinar y la autonomía del profesorado en beneficio de equipos docentes polivalentes e inter profesionales que operan por objetivos. Bien avanzado el siglo XXI, la cooperación entre académicos, otros profesionales y personal bibliotecario parece seguir estando pendiente. Somoza-Fernández y Abadal, apuntaban en su estudio “la escasa interacción de la biblioteca con otros agentes a la hora de crear material formativo o participar en la formación” (2007, p. 293). En la misma línea, según resultados de una encuesta a bibliotecarios universitarios, la colaboración se ciñe a la cesión por parte del profesorado de alguna hora de clase para desarrollar sesiones formativas bibliotecarias (Pinto, Sales, Martínez Osorio, 2009, p. 72). Una situación semejante se describe en conclusiones de diferentes encuentros entre bibliotecarios¹³⁹. Era una cuestión, como se ha analizado en el apartado anterior, que no era privativa de nuestro país¹⁴⁰ en estrecha conexión con culturas organizativas y espacios de poder diferenciados dentro de la academia¹⁴¹.

7.10.2.- Asentamiento del discurso informacional.

A modo de síntesis, podemos señalar que el discurso informacional se encontraba en proceso de consolidación en el medio bibliotecario en la España de la segunda década del siglo XXI¹⁴². Una noción que mantenía su significado axial, aunque había ido adquiriendo diferentes matices y relaciones con significantes diversos (*transliteracy*, *digital competence*). El contenido de la específica *expertise* reivindicada por el medio bibliotecario se refería al desarrollo y promoción de actividades y medios encaminados a conformar un sujeto específico en relación con el uso eficiente de la información y la tecnología electrónica. Desde nuestro marco de análisis, su establecimiento, tanto en

¹³⁹ Véase también conclusiones del Taller para formadores en competencias informáticas e informacionales de 2014 (CRUE-TIC-REBIUN, 2014b).

¹⁴⁰ En las Jornadas CRAI de 2005, Hans Geleijnse, Director del Servicio de Biblioteca y tecnologías de la Universidad de Tilburg, manifestaba que algunas bibliotecas desarrollaban instrucción (training and instruction) “but ... this role will not be accepted so easy and in general librarians are not always ready for it (Presentación, diapositiva, n. 16).

¹⁴¹ Una de las excepciones a la tónica la constituye la Universidad Carlos III que desde la implantación de titulaciones conformes al EEES el profesorado del Departamento de Biblioteconomía y Documentación colabora con el personal bibliotecario para la impartición de una asignatura obligatoria sobre competencias informacionales en los primeros cursos de los estudios de grado.

¹⁴² La Comisión mixta TIC-REBIUN, había creado en 2010-2011 un sitio web específico (<http://www.ci2.es/>) como medio de difusión del discurso informacional, había llevado a cabo campañas de marketing, edición de videos, etc.

REBIUN como en el contexto de las prácticas materiales del medio académico, había podido ir cristalizando progresivamente por el contexto histórico de desarrollo del capitalismo contemporáneo que había propulsado modificaciones en los sistemas educativos, como el ascendiente de la reforma auspiciada por Bolonia en el caso de España. Estos procesos implicaron el trasvase de claves del modelo de empresa y competencia a la enseñanza superior así como una reformulación de la tarea educativa alrededor de conceptos como *capital humano*, competencia, (auto) aprendizaje, eficiencia o uso intensivo de la tecnología. Elementos esenciales todos ellos que forman parte del nuevo panorama educativo inextricablemente unidos al discurso informacional: éste se configura como otra habilidad o competencia susceptible de medición; se muestra muy relevante para el (auto) aprendizaje permanente de los individuos y descansa sobre una potente base tecnológica, entendida como medio o canal y como recurso en sí. Finalmente también, dadas las características mencionadas, los promotores de la narrativa, REBIUN entre ellos, buscan posicionarla como elemento axial en los procesos de eficiencia y acreditación de la institución académica encuadrada en un mercado educativo globalizado.

En 2010 sendos monográficos dedicaron su atención al discurso informacional¹⁴³. En 2011 y 2012 dos revistas reconocidas hicieron lo propio¹⁴⁴, de forma que podría interpretarse como un refrendo a la posición de cierta consistencia de aquél en el medio tanto académico como profesional. Sin duda, las bibliotecas universitarias habían ido generalizando prácticas que denominaban alfabetización informacional o competencias informacionales en sus respectivos espacios a lo largo de la primera década del siglo: en colaboración o no con el profesorado; con reconocimiento académico o como actividad no acreditada. No obstante, quedaban pendientes temas como la identificación del saber informacional como conocimiento susceptible de formar parte del *currículum* y su

¹⁴³ *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC, 2010). Competencias informacionales y digitales en la educación superior. El monográfico fue coordinado por M. Área Moreira y en él colaboraron académicos del campo documental y profesionales bibliotecarios. Calderón Rehecho (2010) fue el encargado del *Informe APEI sobre alfabetización informacional*, una suerte de estado de la cuestión y síntesis de conceptos, organismos relevantes, modelos, prácticas exitosas, referentes, etc., relacionadas con la práctica discursiva.

¹⁴⁴ *Scire*, 2011; *Revista Española de Documentación Científica*, 2012.

correspondiente evaluación. El discurso se había ido difundiendo pero su *status* seguía siendo ciertamente marginal en los planes de estudio.

El III Plan Estratégico de REBIUN (2012b, p. 20), contemplaba en la Línea 2, objetivo 1: "Integrar de forma progresiva las competencias informáticas e informacionales (CI2) en los diferentes estudios de la universidad como estrategia educativa para el desarrollo de las capacidades válidas para toda la vida". En la misma línea, las X Jornadas CRAI de 2012, se hacían eco de la circunstancia de forma que en la tercera de sus conclusiones manifestaban: "falta lograr una completa integración de las CI2 en los planes de estudio y en el desarrollo curricular tanto de grado como de posgrado".

En relación con este punto, González Fernández, Domínguez Aroca, Calderón Rehecho (2013, p. 292) apuntan: "the reality is that IC [*informational competecies*] has been integrated only in some study plans since there is no institutional strategy from the library or the university governing body". En la misma línea, un reciente estudio (Mata, Silva, Marzal, 2016) arroja unos datos para España que no desentonan del escenario bosquejado: de los doce cursos sobre Información y Documentación localizados por los autores (distribuidos en 9 Comunidades Autónomas), cinco ofrecen disciplinas sobre alfabetización informacional. Dentro de los cinco cursos, en cuatro casos los contenidos relativos a la alfabetización informacional son optativos y sólo un caso se refiere a formación básica. En todos los supuestos la enseñanza es presencial con complemento de programa virtual (en cuatro casos se usa el programa Moodle), es decir, se acomoda al generalizado concepto *blended learning*. La terminología que el estudio detecta para denominar la materia es doble: alfabetización informacional o alfabetización en información (Alfin).

Por otra parte, el establecimiento de estrategias que implicaran a toda la institución académica (políticos, gestores y administradores, académicos, bibliotecarios) parecía no haber fructificado de modo generalizado en nuestro país. La cooperación con el personal académico dista mucho de ser sistemática por lo que la actividad bibliotecaria en lo relativo a la formación competencial se mantiene en cierta marginalidad, dependiente su implementación, en buena parte, del voluntarismo tanto de académicos como de bibliotecarios¹⁴⁵. La situación podría deberse a un conjunto de factores. Por

¹⁴⁵ Aspectos que se ponían de manifiesto tanto en encuentros profesionales (Talleres Alfin, 2009-2011) como en literatura especializada o encuestas.

ejemplo, la orientación competencial de los currícula, o el enfoque en los aprendizajes, fundamentos que, supuestamente, propiciarían la legitimación y propagación de la alfabetización informacional, podrían no habría pasado del formalismo tecnocrático reformista a las prácticas materiales, como apuntaba Bolívar (2008). Por consiguiente, ni la autonomía del estudiante, o el necesario uso de fuentes, etc., parecían relevantes e incidían en los usos de la biblioteca y sus recursos. Las culturas y los hábitos son un factor esencial a la hora de comprender los comportamientos sociales: la académica, por lo general, no comparte el *status* docente del personal bibliotecario, máxime en momentos de cambio, como los que propició el proceso de convergencia, que desató una verdadera batalla de las diferentes áreas por su representación en los currícula. Un fenómeno de larga data que también surgió cuando analizamos el discurso informacional en el medio bibliotecario norteamericano. Por otra parte, los servicios de referencia e información especializada, en estrecha conexión con la faceta educativa de la biblioteca, señas de identidad de la biblioteconomía anglosajona, no han tenido en nuestro país ni la misma historia ni una tradición equiparable: junto con los procesos de creciente autonomía tecnológica de los usuarios que, acertada o erróneamente, parecen poder prescindir de la mediación bibliotecaria, estos fenómenos podrían contribuir a explicar que la práctica formativa no colme las expectativas y los empeños puestos en su construcción discursiva, incluso en países en los que primero se desarrolló (Badke, 2010).

En resumen, puede indicarse que la notable actividad de REBIUN en pro de la formulación y difusión de la nueva alfabetización podría enmarcarse en tres periodos de corta duración. En un primer momento, que podríamos denominar de gestación, las prácticas discursivas se centran en la propuesta de reconfiguración de la biblioteca como *centro de recursos*. La noción, como hemos visto, es importante porque introduce claves que forman parte del discurso informacional: los CRAI implican potenciar la tecnología, el (auto) aprendizaje a partir de recursos y redes (*networking*) así como la adopción del *New Public Management*.

Puede detectarse un segundo periodo, a partir de 2008, en el que el discurso se consolida como competencia informática e informacional, sobre todo a partir de la publicación del documento relativo a los estudios de grado (CRUE-TIC-REBIUN, 2009).

Finalmente, a partir de 2014, se produce una revisión de la propuesta inicial que desemboca en el difuminado de la alfabetización informacional en un magma de *competencias digitales* [*digcom*], cuestión que se trata en el siguiente apartado.

7.11.- Líneas abiertas en el horizonte del discurso informacional

Sin duda, las líneas abiertas relativas al discurso objeto de análisis no pueden disociarse de los contextos de futuro de una disciplina y una profesión inestables, en constante búsqueda y legitimación de su espacio de saber, muy condicionadas desde el último tercio del siglo pasado por el embate tecnológico y los marcos tecnicistas *manageriales*. En nuestra opinión, se incide en las dos grandes temáticas de interés que se abren en los marcos del nuevo capitalismo y que, en cierta forma, disuelven algunas líneas de identidad que configuraban tanto la disciplina como la profesión: así, el concepto de biblioteca como parte de la esfera pública o la cultura y la educación conceptualizadas como bienes en sí, por su valor de uso. En realidad, los dos grandes bloques de interés, muy interrelacionados, se han visto reflejados en las estrategias de actuación, y actualización, de la ACRL o de la Red de Bibliotecas Españolas en el siglo XXI: una es la vía tecnológica y la otra vertiente tiene que ver con la gestión, la cuantificación, los impactos, en definitiva, la valorización del saber y la comunicación¹⁴⁶ en marcos de competencia educativa, como ya había anunciado Lyotard (2000). El III Plan Estratégico de REBIUN (2012b), que proyecta la actividad de la Red y de las bibliotecas universitarias hasta el 2020, responde, desde nuestro punto de vista, a los vectores identificados. Así, las líneas 1 y 4 forman parte de la proyección *managerial*, mientras que las 2 y 3 potencian la tecnológica:

¹⁴⁶ En noticia reciente el grupo de publicación *Emerald* apuntaba cambios sustanciales en algunas de sus publicaciones del campo de la Biblioteconomía, tanto en relación con títulos de revistas como en la reorientación de sus contenidos. Al analizar con un poco de atención las variaciones, podemos vislumbrar las dos grandes arterias de canalización y reconversión del campo: la tecnológica y la *managerial* (http://emeraldgroupublishing.com/promo/lis_journals.htm) [Consulta, diciembre 2016].

Líneas estratégicas	Objetivos
<p>MANAGERIAL</p> <p>Línea 1</p> <p>Mejorar la organización, la comunicación y el liderazgo de REBIUN.</p> <p>.....</p> <p>Línea 4</p> <p>Construir y ofrecer un catálogo de servicios y productos colaborativos de calidad de REBIUN</p>	<p>Establecer marcos colaboración</p> <p>Potenciar faceta interlocutor</p> <p>Potenciar coordinación</p> <p>Liderar contratación recursos</p> <p>Integrar Bibliotecas en objetivos de la Universidad (alianzas)</p> <p>.....</p> <p>Integrar grupos de trabajo en líneas estratégicas</p> <p>Elaborar directrices, estándares</p> <p>Coordinar publicaciones</p> <p>Desarrollar planes de formación</p> <p>Compartir experiencias ("buenas prácticas")</p>
<p>TECNOLÓGICA</p> <p>Línea 2</p> <p>Dar soporte a la docencia, aprendizaje e investigación y gestión</p> <p>.....</p> <p>Línea 3</p> <p>Potenciar el desarrollo y el uso de la Biblioteca Digital 2.0, Internet y las redes sociales</p>	<p>Integrar CI2 en los estudios universitarios.</p> <p>Biblioteca como agente de innovación docente</p> <p>Desarrollar modelo CRAI</p> <p>Desarrollar políticas de acceso abierto (Open Access)</p> <p>Desarrollar servicios de información sobre propiedad intelectual</p> <p>.....</p> <p>Potenciar el uso de tecnologías y estándares abiertos</p> <p>Desarrollar, innovar proyectos tecnológicos</p> <p>Desarrollo de servicios / contenidos interuniversitarios</p> <p>Potenciar Biblioteca 2.0</p> <p>Desarrollar repositorios tecnológicos</p>

Fig. 32. Líneas de acción III Plan Estratégico de REBIUN. Elaboración propia.

7.11.1. De la competencia informacional a la competencia digital

Por consiguiente, el discurso informacional formaría parte de esos vectores, muy relacionados, que se han vislumbrado para el campo bibliotecario¹⁴⁷. Por una parte, lo hemos visto, parece que se produce lo que podría denominarse cierta deriva de la alfabetización informacional hacia el campo tecnológico (*digcom*, MOOC¹⁴⁸ o desarrollos virtuales, como *Second Life*¹⁴⁹) en consonancia con la incentivación de las estrategias de globalización que se proyectan para la enseñanza superior desde Europa o nuestro propio país, que se basan, entre otros factores, en el *digital learning*:

New trends in digital education and the emergence of MOOCs should be an incentive for HEIs [Higher Education Institutions] to rethink their cost structures and possibly also their missions, and engage in worldwide partnerships to increase the quality of content and of the learning experience through blended learning (COM, 2013, p. 7).

Por otro lado, se acentúan las dinámicas de impulsar la medición y cuantificación del impacto¹⁵⁰ de la actividad bibliotecaria en la investigación o en la educación en contextos educativos altamente competitivos en los que se hace difícil identificar la diferencia entre "comunicación" / propaganda, por el incremento del uso del discurso con fines de venta y (auto) promoción (Fairclough, 1993). Como se ha observado, la simultaneidad o complementariedad de las competencias, que muy a menudo se mostraban o percibían de forma indiferenciada, parecía romperse y, al mismo tiempo, el discurso informacional se deslizaba hacia el terreno más puramente tecnológico. En las revisiones de los estándares, la *ACRL Task Force*, había puesto de manifiesto desde

¹⁴⁷ Así, por ejemplo, como síntoma de la situación actual, Hudson (2016) se hace eco en los EE.UU de cómo la Biblioteca Pública de Homestead (que, simbólicamente, ha perdido la denominación "biblioteca" para denominarse *Carnegie Homestead*) tiene como principal objetivo ofrecer "servicios de conocimiento" definidos por la organización como: "technology oriented learning", estratégicamente financiados por empresas como Google "and other charitable arms of the corporate-military-information industrial complex" (2016, p. 4).

¹⁴⁸ La adopción en la academia de estos "objetos de aprendizaje" se refleja en el hecho de que los cursos en línea (MOOC) entrarán a formar parte de los indicadores de los Informes TIC de la CRUE sobre docencia virtual (UNIVERSITIC, 2015, p. 28).

¹⁴⁹ Webber y Nahl (2011, p. 13) afirmaban la pertinencia del uso de formatos virtuales, como *Second Life*, por razones diversas, como desarrollar enseñanza y aprendizaje virtuales, crear servicios en red, colaborar mundialmente en aprendizajes formales para desarrollo profesional, producir herramientas innovadoras e interactivas, crear objetos de aprendizaje, etc.

¹⁵⁰ Esta línea de acción se evidencia en la primera conclusión de la XXIV Asamblea anual de REBIUN (2016) en la que se plantea "buscar métodos válidos para medir el impacto" de las bibliotecas en el "éxito de la educación superior".

principios de la segunda década del siglo XXI la necesidad de incluir competencias como *digital, visual y media literacy* en la concepción *Information Literacy* (ACRL, 2015). Por lo que respecta a España, la doble competencia¹⁵¹, que había sido actualizada en 2012, parecía necesitar, desde la perspectiva de la Comisión Intersectorial y REBIUN, una puesta al día en consonancia con marcos europeos. Nuevos conceptos, como competencia digital, alfabetización digital, e-habilidades, alfabetización mediática, etc., venían a sustituir las anteriores denominaciones.

Así, la Comisión mixta publica el documento: "Definición de competencias informacionales" (CRUE TIC-REBIUN, 2014a)¹⁵² que contempla cinco bloques temáticos:

- 1.- Buscar información
- 2.- Evaluar información
- 3.- Organizar y gestionar la información eficazmente
- 4.- Usar, publicar y difundir la información respetando las normas éticas y legales.
- 5.- Mantenerse al día y compartir información en red.

Con posterioridad, a partir del "Marco Común de Competencia Digital Docente, v. 2.0", la Comisión elabora un documento de adecuación del discurso alfabetizador a las directivas de la UE (REBIUN, s.d); en él se describen las equivalencias entre descriptores de la competencia digital y el Decálogo CI2 (Competencias informáticas e informacionales). En el documento figuran cinco áreas con definición de competencias y descriptores articulados en tres niveles de profundidad:

- 1- Información
- 2- Comunicación
- 3- Creación de contenido

¹⁵¹ El sitio web de la Comisión Intersectorial CRUE TIC-REBIUN [<http://www.ci2.es/>] dedicado a las competencias informáticas e informacionales dejó de actualizarse, según información del sitio, en junio de 2016, de forma que se reenvía a otra página de REBIUN denominada "competencia digital" en la que uno de los enlaces con acopio de información lleva por título "de las CI2 a la competencia digital".

¹⁵² Sobre este modelo se basará el procedimiento de acreditación que REBIUN propone: la competencia informacional la certificará la CRUE y figurará en el SET (suplemento europeo al título) (REBIUN, 2014b)

4- Seguridad

5- Resolución de problemas

Finalmente, hasta la fecha, en septiembre de 2016, sale a a luz el borrador del "Marco de Competencial Digital para estudiantes de grado". En él desaparece la antigua denominación relativa a competencias informacional cuyo contenido se incorpora a *competencia digital*. El texto recoge las siguientes áreas y competencias:

Área	Competencia
1.- Información y tratamiento de datos	1.1.Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales 1.2.Evaluación de información, datos y contenidos digitales 1.3. Gestión de información, datos y contenidos digitales
2.- Comunicación y colaboración	2.1. Interacción mediante tecnologías digitales 2.2. Compartir mediante tecnologías digitales 2.3. Participación social mediante tecnologías digitales 2.4. Colaboración mediante tecnologías digitales 2.5. Netiqueta 2.6. Gestión de la identidad digital
3.- Creación de contenido digital	3.1. Desarrollo de contenidos digitales 3.2. Integración y reestructuración de contenido digital 3.3. Derechos de autor y licencias 3.4. Configuración y aplicación de programas informáticos
4.- Seguridad	4.1. Protección de dispositivos 4.2. Protección de datos personales y privacidad 4.3. Protección de la salud y el bienestar 4.4. Protección del entorno
5.- Resolución de problemas	5.1 Resolución de problemas técnicos 5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas 5.3. Usar la tecnología digital de forma creativa 5.4. Identificación de lagunas en la competencia digital.

Fig. 33. Marco de competencia digital para estudiantes de grado (adaptación de *digcom*)

Fuente: REBIUN, Grupo de trabajo línea 2 (sep. 2016).

Puede observarse, a través de los epígrafes que apuntan los diferentes documentos, que se difumina en ellos conceptos como alfabetización o competencia informacional y se enfatiza la capacitación tecnológica, la operatividad (resolver problemas), el trabajo en

redes electrónicas o la comunicación y colaboración entre cerebros (*networking*). Elementos que, recordémoslo, constituían competencias clave para el desarrollo del capitalismo contemporáneo. Los aspectos mencionados, junto la atracción del campo bibliotecario en los últimos años por temas relativos a análisis y control de datos, los *big data* (minería de datos) puede interpretarse como un proceso de adecuación constante a los cambios del capitalismo, de los sistemas educativos y de los procesos de subjetivación del siglo XXI. También, son síntoma de la falta de suelo propio, de redefinición constante, del área así como de la compleja relación de atracción /diferenciación con áreas aledañas como la tecnología.

Aludiremos a continuación a algunas nociones dominantes con las que se asocia el discurso informacional para seguir legitimando su uso y su difusión en la segunda década del siglo XXI y a procesos de actualización del discurso, como la propuesta de la ACRL (2015).

7.11.2.- Discurso informacional y narrativas hegemónicas.

El conjunto de significaciones que constituye lo que hemos identificado como discurso informacional, que surge en la crisis del fordismo en su evolución hacia el capitalismo especulativo y se expande a partir de las reformas educativas propiciadas por los procesos de ajuste medio productivo / sistema educativo, puede interpretarse como una estrategia discursiva de supervivencia y promoción del medio bibliotecario en el nuevo contexto social, tecnológico, económico y político generado por los fenómenos mencionados. Como hemos visto en escenarios como el norteamericano o el español, la táctica para construir el conjunto de nociones que integran el discurso informacional se muestra deudora de conceptos que forman parte de narrativas dominantes: desde la teoría del discurso puede interpretarse como un proceso lógico del que se valen los grupos sociales para promocionar discursos subalternos y, paralela y dialécticamente, su status social, material, político, cultural, etc.

Nosotros hemos puesto énfasis en analizar algunos conceptos que constituyen narrativas dominantes, como *sociedad de la información* o *economías basadas en el conocimiento*, que no son casuales ni gratuitas y que pueden ser contextualizadas históricamente. Su historicidad, contenido y funcionalidad corre paralela a la expansión del capitalismo tecnológico e informacional, administrado y globalizado por las políticas neoliberales, y a los presupuestos teóricos y programáticos que el sistema de producción precisa. Por

consiguiente esas narrativas, formuladas de forma *positiva*, necesaria y objetiva para facilitar su asunción y respaldo en el conjunto social, se conforman como idearios que legitiman en el plano de lo simbólico las estructuras y grupos de poder en que se sustenta el capitalismo neoliberal. En este sentido, su despliegue en el mundo no hace sino confirmar una forma de dominación simbólica, aparentemente no coercitiva, con capacidad para modelar conductas y estructurar marcos de referencia e interpretación de los sujetos sociales. Como explican Alonso y Rodríguez, narrativas hegemónicas como las mencionadas, y otras, como el *management*:

Han instituido un imaginario social muy definido, con un sistema de fundamentaciones tan rocoso y claro como arbitrario y parcial, pero que ha conseguido afianzar los valores de una nueva racionalización capitalista. Racionalización que no es otra cosa que la profundización y el refuerzo sorprendentemente remozado del más viejo imaginario instituyente del capitalismo fundante, aquel que identifica y convierte la lógica del beneficio privado y el intercambio mercantil sin trabas en la razón humana misma (Alonso, Fernández, 2014, p. 20).

También se han puesto en relación en esta investigación las proximidades entre dichas narrativas y el discurso informacional que participaría de los valores e intereses asociadas a ellas. Las similitudes o la coincidencia de perspectivas entre ambas podrían contribuir a explicar una de las cuestiones que se habían planteado en esta tesis: por qué se había producido un consenso tan generalizado sobre la viabilidad, en diferentes planos de concreción, del discurso relativo a la nueva alfabetización. Esta inferencia constata, además de la relevancia del capitalismo liberal globalizado como soporte y fundamento del mismo, el dominio real en las sociedades del capitalismo tardío de instancias de producción de sentido de carácter transnacional a la hora de perfilar marcos para pensar, interpretar y construir eso que llamamos realidad.

El mundo bibliotecario, muy tecnicista en sí mismo, pergeñó un discurso *ad hoc* que, en última instancia, se mostraba coherente, solidario y práctico al alinearse con la lógica del nuevo espíritu del capitalismo (Boltanski, Chiapello, 2002) y con la pragmática del reformado medio educativo: esa coherencia apuntalaba las posibilidades de respaldo y legitimación de los servicios bibliotecarios en el capitalismo académico.

También se ha aludido al discurso informacional como una entidad viva en dialéctica relación con las necesidades políticas, materiales, etc., de las instituciones y los colectivos que lo sustentan y difunden y de su exigencia de legitimación social. En este

sentido, en la segunda década del siglo XXI, la tarea de fundamentar la narrativa informacional sigue abierta y resulta relevante como, quizá, uno de los pocos "nichos" estratégicos, de supervivencia, tanto disciplinar como profesional, que parece conveniente preservar, aunque en un espacio disputado con el área educativa, como reflexionan algunos autores: "el campo del desarrollo de las competencias informacionales ofrece grandes posibilidades porque se puede abordar en todos los niveles y modalidades educativas, desde la educación infantil al doctorado, y, por supuesto, en ámbitos especializados y en la educación permanente. En este caso la frontera se sitúa también con el mundo educativo" (García Marco, 2013, p. 496).

Por tanto, el frente sigue abierto. Uno de los mecanismos para apuntalar el discurso, como se ha visto, es establecer asociaciones con nociones que cuenten con beneplácito social. Una de las vías de legitimación que se han apuntado, aunque con sus contradicciones, es la subsunción de la alfabetización informacional en la *digital competence (digcom)*. Otro canal explora su relación con uno de los discursos, relativamente reciente, del capitalismo del siglo XXI relativo a la noción *sostenibilidad*¹⁵³, que pretende atenuar, en el plano de lo simbólico, el desarrollo material *insostenible* del capitalismo salvaje. La noción, ciertamente, es compleja, ambigua, como han analizado algunos autores (Naredo, 1996) de forma que quizá sea una de las razones que expliquen su extensión en el medio social, empresarial (desde el último cuarto del siglo pasado) o en contextos institucionales (más recientemente). Pues bien, a escala mundial, La Declaración de Lyon (agosto 2014) enmarcada en los Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas, asociaba la alfabetización informacional a la noción *sostenibilidad*:

Creemos que el progresivo acceso a la información y al conocimiento en toda la sociedad ayudada por la disponibilidad de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs), apoya el desarrollo sostenible y mejora la calidad de vida de las personas...El creciente acceso a la información y al conocimiento, respaldado por la alfabetización informacional, es un pilar fundamental del desarrollo sostenible (Declaración de Lyon, 2014).

Nuevamente, la táctica confirma las dinámicas de actualización de los colectivos e instituciones que promueven el discurso que siguen sirviéndose de estrategias de

¹⁵³ La IFLA proclamó la defensa y promoción de los principios del "desarrollo sostenible" en la Declaración de Glasgow, 2002. De la misma forma, la IFLA se alinea con la Agenda 2030 de la ONU, entre cuyos Proyectos se encuentra " El Desarrollo Sostenible" (que incluye 17 objetivos).

préstamo de conceptos con respaldo social para promocionar y validar la narrativa informacional en el siglo XXI: se trata de asociar su sentido a una noción *consensuada*, lo *sostenible*, (COM, 2010), para legitimar su pertinencia tanto en el medio educativo como en la sociedad en su conjunto. En este sentido, la Red de Bibliotecas Universitarias españolas, también redactó un documento-marco declarativo en una dirección similar que evidencia la oportunidad de la medida.

Por su parte, la acreditada y conocida ACRL que, como se ha visto, ha tenido una influyente actividad en el presente siglo, fue revisando las conceptualizaciones sobre *information literacy* en sucesivas recomendaciones del grupo de trabajo en 2012 y 2013. Las revisiones y los borradores, como analizaba Seale, aunque con modificaciones importantes, seguían manteniendo posiciones hegemónicas: "neoliberal ideology discourses of the information society, and technofetichism appear as unexamined pergiven assumptions in the documents surrounding the revision of the Standards" (Seale, 2013b, p. 160). En febrero de 2015 se aprobó un nuevo marco para la educación superior, el *Framework for Information Literacy for Higher Education* (ACRL, 2015). Nuevamente el discurso del "cambio", "the rapidly changing higher environment", objetivado como realidad cerrada, funcionaba como trampolín para proponer posturas, eminentemente, adaptativas al medio. La Asociación, a diferencia de los estándares y las competencias prescriptivas que publicó en el año 2000, pretendía ofrecer a toda la comunidad universitaria (*librarians, faculty, and other institutional partners*) un marco de trabajo basado en "interconnected core concepts whith flexible options of implementations" sugiriendo para cada concepto lo que denomina *Knowledge practices* y *dispositions*. Los conceptos clave que propone como marco son:

- Authority is constructed and contextual.
- Information creation is a process.
- Information has value.
- Research as inquiry.
- Scholarship as conversation.
- Searching as strategic exploration.

La ACRL ofrecía, además, una nueva definición de *Information literacy* "to emphasize dynamism, flexibility, individual growth and community learning", es decir, ponía el acento en conceptos muy apreciados en escenarios de creciente competitividad:

Information literacy is the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning (ACRL, 2015).

Para otros expertos (Wright, 2014), el conjunto de habilidades que componen la *information literacy* habría evolucionado en los últimos años de forma que no podría contemplarse aisladamente en el presente siglo asociando la alfabetización al desarrollo del "pensamiento crítico"¹⁵⁴: "information literacy is not meant to be an independently defined skill. One cannot be or become information literate without the development of other related skills such as critical thinking" (Wright, 2014, p. 11). La autora considera la estrecha relación entre la *information literacy* y propuestas competenciales como la del *Partnership for the twenty first century* (P21) que incluye un cóctel de habilidades en el que, entre otras, se encuentra el "pensamiento crítico": competencias básicas, leer, escribir, aritmética; tecnológicas, aprendizajes, comunicación, innovación, etc. Así, concluye Wright "we can see how the need for information literacy has evolved and has become a critical skill for the twenty first century" (Wright, 2014, p. 11).

7.12. La *alfabetización informacional*: posmodernidad, hegemonía, emancipación.

Discurso informacional y posmodernidad

La construcción del discurso informacional por parte del mundo bibliotecario en diferentes partes del mundo podría interpretarse como un síntoma que nos remite a un *status* problemático de la institución bibliotecaria, y de la disciplina que la estudia, en el escenario que conforman las fuerzas del capitalismo tardío (Budd, 2012). En la presente investigación nos hemos detenido en ese periodo caracterizado de modo general como posmoderno (Jameson, 1995; 2012), en evidente alusión a una etapa posterior con respecto a la modernidad, que implica profundas mutaciones, como la conceptualización del saber o su función en procesos de emancipación. Una de las características ligadas al posmodernismo es el cuestionamiento de las grandes narrativas asociadas a la modernidad; también hemos dado cuenta de los procesos de mercantilización y privatización del conocimiento o la cultura que se producen en esta

¹⁵⁴ El concepto "pensamiento crítico" tiene, en este contexto, una faceta eminentemente cognitiva; difiere del concepto "crítico" entendido como pensamiento problematizador (véase, apartado 5.6)

época. Los sistemas educativos y culturales modernos, como productos de la Ilustración, de las revoluciones burguesas y del capitalismo, tuvieron un rol relevante en los siglos XIX y XX en la configuración del Estado-nación y el desarrollo industrial. En el caso de la biblioteca su *status* se sustentaba en el discurso oficial que la legitimaba como base de la democracia y como foco de difusión del saber. En esta tesis la relación compleja entre saber / producción / poder, se ha abordado a través del análisis histórico de los esfuerzos bibliotecarios en el siglo XX por construir discursos y prácticas que se mostraban como base del progreso social y económico.

Sin embargo, como hemos analizado, a partir del último cuarto del siglo pasado, el capitalismo neoliberal descoloca y, en cierta forma, deslegitima las instituciones culturales y educativas modernas: la noción de ciudadanía se resquebraja (se prima al individuo/consumidor) y el sistema productivo requiere un capital humano con capacidades y subjetividades diferentes (un sujeto que interioriza la disciplina y que se autorregula). En el momento en que se generaliza esa situación de inestabilidad, cabe interpretar que tanto la universidad como la biblioteca buscaron formas de legitimarse, en un contexto histórico cuyas claves de actuación se estaban modificando, tratando de integrarse y adaptarse en buena medida a las estructuras del capitalismo remozado.

La reconversión de la organización bibliotecaria, mediante la adopción de las claves de competencia, se producirá tanto en Norteamérica, en el último cuarto del siglo pasado, como en el caso español, ya en el siglo XXI. Hemos puesto de manifiesto que la germinación y adaptación de modelos anglosajones, tanto de los CRAI como de la alfabetización posmoderna, corrió paralela a procesos de reconversión del citado organismo, o de las bibliotecas académicas, que introdujeron la “nueva gestión” en la primera década del siglo XXI. Junto con la adopción de la lógica de mercado, y dentro de la misma racionalidad, la formulación del contenido de la nueva alfabetización, como un saber *experto*, pragmático y eficiente, podría interpretarse como una respuesta de adecuación al nuevo escenario de crisis.

En este sentido, la alfabetización informacional participa activamente del *ethos* tecnocrático que caracteriza la reconversión de la academia finisecular. El mundo bibliotecario trataría de legitimar así el campo y la profesión constituyéndose en un portavoz revestido de autoridad. Mediante el procedimiento de definir una situación como caótica (el aumento de información / tecnología que deriva en una *sociedad de la*

información) el medio bibliotecario se postula como intermediario *experto*, mediante el desarrollo de técnicas protocolizadas de actuación, para interceder entre la masa ingente de datos y un usuario, definido a priori como *analfabeto*, susceptible, por tanto, de ser convenientemente alfabetizado.

A la luz de este contexto histórico y las claves interpretativas mencionadas, el discurso de la alfabetización informacional se muestra netamente posmoderno al asumir la indiferencia entre espacios públicos y privados o al contemplar el conocimiento o la cultura en función de su valor de cambio y subrayar el componente tecnológico / informacional del mismo en sintonía con la "positividad" que caracteriza la *sociedad de la información*. La disciplina y la profesión participarían activamente en la disolución del conocimiento con valor emancipador y de construcción de sentido y en su reconversión en mera cosa, en información. El dispositivo informacional (a partir de la articulación de significados, sujetos y relaciones) se constituye en un mecanismo que incentiva una de las claves del capitalismo neoliberal: la conformación de organizaciones y sujetos que puedan participar en el continuo fluir de la información para generar valor. La óptica analítica que hemos utilizado nos faculta para desvelar que un saber *experto* mostrado como, meramente, profesional, vela intereses sociales de los agentes que producen y defienden la pertinencia de la nueva alfabetización. Muestra, por tanto, la estrecha conexión entre discurso/poder.

Discurso informacional y hegemonía

Como se ha expuesto en esta investigación, nos interesa la noción de ideología en relación con el discurso por la capacidad de hegemonía que puede implicar. El discurso ideológico se articula alrededor de un conjunto de mecanismos que encubre los presupuestos en que se basa. Según hemos visto, tanto en contextos de política económica y de empleo como en el ámbito educativo, es frecuente el impulso del discurso a partir de presupuestos como la "igualdad de oportunidades" de los sujetos, o de premisas asociadas al *acceso* a la información¹⁵⁵ o de supuestos de inclusión social

¹⁵⁵ Puede inferirse que, aunque la expresión se formula de forma general, el *acceso* no se refiere a todo el saber o el conocimiento acumulado por la Humanidad, puesto que buena parte se comercializa y privatiza si puede ser rentable (por ejemplo, el relativo al campo de la biomedicina); tampoco hace referencia a información financiera relevante económicamente y de la que puede extraerse valor (el caso de paraísos fiscales, etc.), no tienen cabida en la noción general de *acceso*, tampoco, datos que puedan afectar a la seguridad o la democracia de la sociedad (véase casos como Wiki-Leaks, Snowden, etc.).

orientados a evitar o eliminar una asimetría en el uso y acceso a la información (*brecha digital*). No es infrecuente tampoco que las instancias promotoras del discurso informacional mantengan la relación entre alfabetización informacional y capacidad de aprendizaje de las personas o que se proyecte la habilidad informacional como base para tomar decisiones y participar en la sociedad¹⁵⁶. Es decir, adquirir capacidad para procesar información se muestra como una necesidad imprescindible, tanto personal como social (ALA, 1989). Sin embargo, el hecho de contar con cierto conocimiento, es un problema social y político, no reducible, por consiguiente, a un asunto meramente tecnológico.

De nuevo, todos estos temas adquieren otra dimensión cuando se enfoca el discurso informacional en relación con el contexto histórico en que surge, con los agentes que lo promueven, con las formas de privatización de conocimiento o con los formatos que adopta al imbricarse en procesos educativos eminentemente tecnocráticos. No es otro escenario que aquél en el que los sujetos son definidos, de forma prioritaria, como agentes económicos y se asocia el mercado a un espacio para procesar información (Hayek, 1945). Bajo este prisma, los individuos son considerados entes autónomos, racionales, que están obligados a informarse (*aprender y emprender*) para elegir en relación con diferentes esferas de su vida, de forma que deben asumir la responsabilidad de sus éxitos y fracasos. En un escenario cada vez más injusto, fruto de las políticas de cuño neoliberal de los últimos años¹⁵⁷, el discurso informacional podría servir como medio para legitimar las desigualdades sociales y eximir de responsabilidades colectivas: si todos los sujetos tienen las mismas oportunidades, si pueden *acceder* a la información, si están capacitados para tomar sus propias decisiones, etc., su éxito o fracaso es una cuestión voluntaria, personal. De forma que el conjunto de premisas mencionadas (igualdad de oportunidades, *acceso* a la información, etc.) que, supuestamente, son medidas que favorecen la equidad y la redistribución, en realidad funcionan como presupuestos en los que descansa el *modus operandi* del capitalismo como sistema de explotación: las asimetrías en el uso de información, la

¹⁵⁶ No obstante, como se ha visto en la investigación, en las sociedades tecnocráticas neoliberales si el concepto de ciudadano deviene en consumidor el de participación se reduce a la esfera del consumo.

¹⁵⁷ Actualmente, el 1% más rico de la población mundial posee más riqueza que el 99% restante de las personas del planeta (OXFAM, 2016).

mercantilización del conocimiento, científico o no, o su privatización (a través de dispositivos como los de la OMC, por ejemplo), son, en buena medida, bases de generación de plus valor (Fariñas Dulce, 2005, cap. 6).

Así, nociones como “brecha digital” o “acceso a la información”, frecuentemente aludidas por colectivos que desarrollan o defienden la alfabetización informacional, derivan la atención a asuntos no relevantes en relación con los problemas que genera el capitalismo. Si la violencia simbólica que pueda ejercer un discurso (Bourdieu, 2008, p. 67) se encuentra en relación con su capacidad de ocultar las contradicciones que lo atraviesan, puede afirmarse que la coerción que ejerce el discurso alfabetizador, tanto en la comunidad académica como en la sociedad, es relevante, desde el momento en el que la *alfabetización informacional* se muestra como mera herramienta técnica, profesional. Por consiguiente, el discurso, y el conjunto de argumentos a los que se asocia, que se presentan como posibilidades de libertad y emancipación, pueden servir, en realidad, dado su diseño e imbricación en el sistema de producción, a las necesidades del nuevo capitalismo que se han mencionado. En este sentido, el discurso informacional podría tildarse de ideológico.

Discurso informacional y emancipación

El discurso informacional se ha venido construyendo y defendiendo por diferentes promotores como un proceso de trascendencia social e histórica, equivalente a la extensión de los fenómenos de alfabetización lectoescritora del siglo XIX. Como se ha apuntado, la adopción del concepto *literacy* en el medio bibliotecario no fue algo casual: mediante la táctica, sus impulsores intentaban conectar la alfabetización del capitalismo tardío con la tradición alfabetizadora moderna, asociándose ambas a ideas positivas de desarrollo social, económico y cultural. Esta perspectiva desde la que se presenta el discurso informacional entronca directamente con enfoques y formas concretas de entender los procesos educativos. Efectivamente, a pesar de los profundos cuestionamientos, el paradigma educativo positivista y teleológico sigue gozando de cierta aceptación: según esta óptica, la alfabetización conduce indefectiblemente hacia horizontes de progreso y bienestar generalizados. Sin embargo, como se ha expuesto también en el presente trabajo, los procesos de alfabetización, tanto el moderno como el informacional, son muy contradictorios: enfocarlos de modo lineal y necesariamente positivo implica ocultar la vertiente coercitiva que toda relación educativa conlleva

(Lerena, 2005; Cuesta, 2005; Bourdieu, 2001; Foucault, 1996). Las prácticas discursivas sobre la alfabetización posmoderna, que se han moldeado para encajar, y al mismo tiempo construir, marcos tecnocráticos y *manageriales*, se estructuran como un saber *competencial* que se encierra en paradigmas educativos de tipo desarrollista enfocados al mundo productivo: este hecho implica que se cercenen las potencialidades intelectuales y sociales de la alfabetización al imbricarse en relaciones de enseñanza / aprendizaje atadas a la racionalidad instrumental (Habermas, 1986; Adorno, 1998; Nussbaum, 2014).

La capacidad de afirmación del discurso informacional dominante, a partir de la adopción de claves mencionadas, implica simultáneamente la exclusión de otras formas de entender el conocimiento, o las relaciones sociales, en la concepción de la práctica educativa bibliotecaria. El conjunto de significaciones, relaciones o prácticas que promueve la alfabetización informacional operan como procedimientos endógenos de exclusión del discurso (Foucault, 1999), de no aceptación de otras formas de entender el conocimiento no ligadas a la instrumentalidad y la eficiencia. Todo lo cual no es obstáculo para que, contradictoriamente, se mantenga tanto en medios económicos como educativos o bibliotecarios que la alfabetización posmoderna, a partir del uso y gestión de información y tecnología, contribuye a la formación de sujetos autónomos y con pensamiento crítico. Hemos podido observar que estos planteamientos se contradicen de forma flagrante con el contexto de su desarrollo: propuestas curriculares vaciadas de herramientas y contenidos que propicien la reflexividad, (neo) burocratización tecnológica a partir de programas en red o el apoyo de epistemologías y fuentes de información que identifican el conocimiento científico-técnico, principalmente, como *el* conocimiento. Probablemente por esta manifiesta incoherencia, el discurso informacional, enmarcado en procesos educativos y de apropiación de conocimiento, ha sido ampliamente cuestionado desde corrientes pedagógicas críticas¹⁵⁸.

Cabe inferir que la integración del conjunto de elementos mencionados en el campo de significados, de relaciones, de prácticas, etc., que el discurso informacional despliega, supone que los agentes protagonistas asumen las relaciones y valores de mercado en espacios académicos y bibliotecarios. Desde el marco teórico que utilizamos se deduce

¹⁵⁸ Véase apartado 5.6.

que, dialécticamente, el discurso informacional funciona como un dispositivo que pone en acción sujetos, relaciones, conocimiento o valores, que contribuye a incentivar relaciones de competencia y subjetividades consumidoras.

PARTE IV. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS

8.- CONCLUSIONES

Para exponer las conclusiones seguiremos la ordenación propuesta en los objetivos, apartado expuesto en la introducción de esta tesis. Para su correcta exposición, se desglosan, en primer lugar, diferentes aspectos incluidos en el objetivo principal:

- Historicidad de la *alfabetización informacional*. Condiciones de posibilidad que alumbraron su nacimiento.

Se han identificado las coordenadas cronoespaciales en que surge el discurso informacional en la crisis del capitalismo del último cuarto del siglo XX en países pioneros como los EEUU. La recesión económica iniciada en los años 70 implicará una mutación del sistema de producción hacia un capitalismo global y financiero, con una importante base en la tecnología informacional, así como la extensión de políticas de signo (neo)liberal. Esta concurrencia de factores afectará de forma frontal a sistemas educativos y bibliotecarios de, prácticamente, todo el mundo, e implicó la introducción generalizada de la lógica de eficiencia empresarial que uniformizará a estas instituciones homologando sus prácticas. En el caso de nuestro país, la confluencia de las condiciones de posibilidad, es decir, el proceso de globalización económica y la reforma de la educación superior, se producen, específicamente, con la puesta en marcha de la convergencia educativa con Europa, en los primeros años del siglo XXI. Dicho fenómeno actuó como el catalizador que propició la introducción de estrategias y dispositivos que posibilitaron la emergencia y encauzamiento del discurso informacional, protagonizado por REBIUN, en España.

La interdependencia del conjunto de factores mencionados posicionaron a sistemas educativos y culturales de la modernidad, que se encontraban formando parte del Estado social en muchos países, en una situación crítica y de extrema inestabilidad, de forma que sus bases de actuación y de legitimación quedaron en entredicho al extenderse la lógica de eficiencia. Esta circunstancia condicionó que dichos sistemas buscaran nuevas

formas de justificación, práctica y discursiva, en un medio en el que las claves de inteligibilidad y de operatividad de los sistemas educativos en relación con la sociedad se alteraron. Nuestra conclusión es que los procesos reactivos y de adaptación implicaron la adopción de discursos y prácticas dominantes, como la competitividad o la *nueva gestión* y, en su caso, la construcción de nociones específicas, como *alfabetización informacional* que, dialécticamente, implicaban la asunción de las relaciones sociales, los conocimientos o los valores dominantes.

- Identificación de estrategias y dispositivos de legitimación de la *alfabetización informacional*.

En primer lugar, la materialización y legitimación del constructo se produce a través de estructuras organizativas y normativas propiciadas por la introducción de mecanismos de racionalidad económica (la competitividad y la forma empresa). Este aspecto se manifiesta, en el caso europeo, en la adopción de modelos de *gobernanza* incorporados a nivel estatal, como el *Método Abierto de Coordinación*, y a escala académica o bibliotecaria a través de dispositivos como la gestión empresarial, concretada en *planes estratégicos*. Así, en el caso de REBIUN el primer plan data de 2002 y la propuesta de reconvertir las bibliotecas en *Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación* (CRAI) implicaba, junto con la potenciación tecnológica, la adopción del *New Public Management* como modelo organizativo y marco de regulación. Organizacionalmente, la *alfabetización informacional* toma cuerpo en el contexto de surgimiento y consolidación de instituciones *ad hoc*, como agencias de calidad, u organismos específicos universitarios, que albergan la actividad de los nuevos gestores o *managers*, al tiempo que impulsan y canalizan discursiva y materialmente los cambios.

En segundo lugar, su concreción y difusión práctica y material se fundamenta en el desarrollo del capitalismo informacional, que propulsó la ubicuidad de la tecnología electrónica al mundo productivo y social, en general, y al contexto universitario, en particular. Junto con la racionalidad eficiente, este fenómeno propicia la reinterpretación de los currícula (enfocados al mercado de trabajo y al desarrollo de *competencias*) y de la práctica pedagógica, definida como (auto) *aprendizaje*. Ya en el último cuarto del siglo XX, el campo bibliotecario norteamericano contribuyó a apuntalar el discurso informacional a partir del apoyo a la tecnología y a modelos

educativos sustentados en el *resource based learning*, que catapultaban el protagonismo bibliotecario como intermediario entre fuentes electrónicas y usuarios.

En España, el proceso de convergencia educativa con Europa impulsa ambos vectores, el enfoque competencial y el tecnológico, para activar la movilidad del *capital humano* y la competitividad institucional. La Comisión estratégica REBIUN y TIC, dentro de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, implicó desde 2008 el impulso tecnológico al discurso informacional. Por otra parte, la propuesta de REBIUN de reorganización bibliotecaria a partir del modelo *Learning Resource Center*, aunaba dos núcleos definidores de la nueva alfabetización: el (auto) *aprendizaje* y el uso intensivo de recursos electrónicos. La vertiente tecnológica, clave del discurso informacional, también fue profusamente canalizada a través de las Jornadas CRAI y de los *Workshop*.

En tercer lugar, algunos aspectos semióticos del discurso informacional se fundamentan en narrativas dominantes, como *sociedad de la información*, *economías basadas en el conocimiento o aprendizaje permanente*, que se proyectaron desde organismos supranacionales, o Estados, como formas de sustentar y legitimar el capitalismo informacional y las políticas educativas neoliberales. Esta circunstancia evidente nos pone en situación de reconocer a los organismos responsables de las nociones mencionadas, que articularon mecanismos de *consenso* a diferentes niveles para construir una potente convergencia discursiva, como co-agentes del discurso informacional. Ya el marco de interpretación de la noción dominante, fijado por la *American Library Association* (ALA, 1989), concibe la *information literacy* como un saber *experto* bibliotecario que debería dar respuesta a un medio educativo de orientación competencial, el *lifelong learning* o la *sociedad de la información*. Sumándose a dicha convergencia, REBIUN activó diferentes prácticas discursivas (jornadas, planes estratégicos, relaciones institucionales, elaboración de documentos marco, etc.) proponiendo y canalizando mecanismos de *adaptación*. Son fenómenos que evidencian las conexiones y servidumbres de la nueva alfabetización con el contexto productivo y político

Los factores mencionados fueron, y son, cruciales para, primero, dar contenido y soporte argumentativo a la noción informacional, reducida a *competencia* transversal (al medio académico y a la esfera de la producción) sin fundamento en conocimiento disciplinar alguno; segundo para articular su instrumentalización y extensión en la

enseñanza superior y en las bibliotecas a partir de su conceptualización como base para la adquisición de otras competencias, o el *aprendizaje permanente*, es decir, situándola como táctica básica de empleabilidad; en tercer lugar, el constructo informacional se justifica como elemento que puede coadyuvar a la competitividad de instituciones universitarias, como se evidencia en los programas estratégicos de REBIUN.

-Contenido de la *alfabetización informacional* y agentes de construcción de la noción.

Aunque se han registrado diferentes significantes para denominar la nueva alfabetización, el término *alfabetización informacional* (*information literacy*) es uno de los más generalizados en el mundo. No obstante la variedad terminológica con que se denomina, o los diversos modelos y patrones que se han formulado, reconocemos un único discurso informacional que se refiere al desarrollo y promoción de significaciones, actividades, relaciones, conocimiento, valores y medios encaminados a conformar un sujeto (*literate*) con competencias y actitudes específicas en relación con el uso eficiente de información y tecnología electrónica para resolver problemas.

Si bien la alfabetización informacional es una construcción pergeñada en el medio bibliotecario (de forma pionera por las bibliotecas y organizaciones bibliotecarias de los EEUU, adaptada al contexto español, mas tarde por REBIUN), su conceptualización se cimenta no sólo en la reconceptualización de prácticas y conceptos específicos del área (*bibliographic instruction* o formación de usuarios), sino, también, de la recontextualización de nociones muy asentadas y aceptadas provenientes del campo tecnológico y del mundo productivo. De estas consideraciones cabe inferir que los agentes que de forma directa o indirecta participan en la construcción del discurso informacional no se restringen al medio bibliotecario.

Con la revolución tecnológico informacional, a la hora de definir los contornos de las competencias adecuadas de la fuerza de trabajo, tienen una gran peso e influencia organismos como la OCDE, Comisión Europea, instituciones económicas o círculos empresariales. Las habilidades que formulan estos organismos (reflejadas en unos curricula homologados) tienen que ver, entre otras, con el uso y gestión eficiente de información para resolver problemas, es decir, con el contenido de la *alfabetización informacional*. En concreto, la definición de sujeto *literate* se formula por vez primera desde la industria tecnológica en EEUU. Por consiguiente, cabe considerar a entidades

como los mencionados como co-agentes de construcción, difusión y soporte de la nueva alfabetización. De instancias como las citadas provienen conceptos como: *competencia*, *información* (como noción reificada y mercantilizada), *aprendizaje* o *evaluación*, que el medio bibliotecario reutiliza y adapta como parte del constructo informacional en el contexto bibliotecario norteamericano (ALA, 1989). Un constructo adoptado por REBIUN en el documento marco de introducción de la *alfabetización informacional* (2007).

A partir de la constatación de un discurso de carácter híbrido, poroso y receptivo a nociones dominantes, y de una autoría no restringida al medio bibliotecario, pasamos a analizar conceptos clave que amplían el contenido de la *alfabetización informacional*:

a) A pesar de que los significantes más consolidados incluyen el término *literacy*, o alfabetización, en su denominación, el nuevo discurso se configura menos como *literacy* que como *competencia*, como saber hacer. En los EEUU, el término *skill* se utilizó de forma simultánea a *literacy* desde sus orígenes. En España, la propuesta que surge de REBIUN en 2009 para identificar la nueva alfabetización fue: *competencias informáticas e informacionales*. El hecho no es fortuito pues el constructo tenía que adecuarse al marco de una reforma que implanta una pedagogía por objetivos y que sustituye la aprehensión de saber por la adquisición de habilidades para dar respuesta al mercado de trabajo. En este marco, la competencia informacional, que es transversal, tiene que ver más con operatividad tecnológica en el manejo de datos que con la reflexión o la comprensión sistémica. La adquisición de meras habilidades, por otra parte, implica su reciclaje continuo: la nueva alfabetización se proyecta, más allá del medio educativo, como base para el *aprendizaje permanente*.

b) La conceptualización de la *alfabetización informacional* como técnica contribuye a la ruptura del armazón curricular tradicional, basado en disciplinas de conocimiento y en la transmisión-aprehensión del saber: el medio de expansión y materialización del discurso es aquel en que se devalúa profesionalmente a académicos y bibliotecarios y se da primacía al uso y gestión de recursos electrónicos y programas en red por parte del estudiantado. Algunos términos asociados a este contexto de difusión de la alfabetización, sustentados y canalizados por REBIUN a través de los CRAI, son: aprendizaje electrónico (*e.learning*), aprendizaje semi presencial (*blended learning*) o trabajo en redes (*networking*).

c) La alfabetización informacional se formula, también, como un saber *experto*, un protocolo de actuación a partir de estándares e indicadores susceptibles de medida en marcos institucionales sujetos a evaluaciones económicas de rendimiento. El modelo de la ACRL (2000), adaptado en nuestro país por REBIUN en la primera década del siglo XXI, define la práctica como una secuencia detallada de pasos con objetivos marcados. El discurso, en definitiva, se desarrolla en el caldo de cultivo del eficientismo y positivismo que propulsa la gestión neo-empresarial en la academia y en el marco de la globalización del mercado educativo, que se fundamenta en la competitividad y las comparativas (*rankings*).

En síntesis, la nueva alfabetización, a diferencia de la formación de usuarios, se configura alrededor de dos núcleos significativos, que pueden interpretarse como respuesta, o readaptación, del campo bibliotecario a un marco económico y educativo diferente: por un lado, la reducción de la alfabetización hacia el saber hacer, con una clara proyección de la habilidad cuantificable hacia el medio productivo y la competitividad; por otro, por el protagonismo tecnológico, configurado como eje "educativo" (*aprendizaje*), asociado a capacidad de gestionar datos (*información*), con finalidades prescritas (resolver problemas).

En relación con otros objetivos de la investigación, se derivan las siguientes conclusiones:

-Posibles razones subyacentes al consenso generalizado respecto de la necesidad de impulsar y extender la *alfabetización informacional*.

A la luz de los presupuestos anteriores, concluimos que el consenso, prácticamente mundial, sobre la conveniencia de potenciar la nueva alfabetización tiene que ver con su entramado discursivo, en clara consonancia con nociones hegemónicas, y con las prácticas materiales o el tipo de relaciones que de él puedan derivarse. Es decir, su aceptación y promoción generalizada, tanto en contextos de política económica, educativa, o de empleo, radica en que en la conjunción de significados, de prácticas o de relaciones que concita la *alfabetización informacional*, se encuentran elementos que conforman algunas claves de supervivencia del modelo de producción y de las nuevas formas de subjetivación neoliberal: el contenido asociado a la *alfabetización informacional* se evidencia relevante tanto para mantener el *free flow of information*, motor del capitalismo contemporáneo, como para potenciar las nuevas formas de

subjetivación neoliberal, el *homo oeconomicus*, el sujeto que, para maximizar de forma permanente sus elecciones, precisa *aprender a aprender*, como propone la Comisión Europea y respalda en nuestro país REBIUN.

Hay que subrayar que la proyección de políticas económicas, educativas o de empleo que persiguen un sujeto *literate*, es decir, alguien eficiente en el uso y gestión de la información para resolver problemas y tener éxito, es paralela a la destrucción del Estado social y a la promoción de la figura del *emprendedor*, el individuo que hace de sí una empresa. Obviamente, se establece una clara interrelación entre intereses de medios económicos y políticos por una parte, y educativos y bibliotecarios, por otra, alrededor de la figura del sujeto alfabetizado. No obstante, estos presupuestos no insinúan que los colectivos y sujetos promotores de la imbricación discursiva o material de la nueva alfabetización en servicios académicos o bibliotecarios asuman, necesaria, o conscientemente, los postulados o las políticas neoliberales.

-Contradicciones subyacentes al proceso de desenvolvimiento de la *alfabetización informacional*.

La propuesta relativa a la *alfabetización informacional* no carece de contradicciones, como ocurría con la alfabetización moderna. El procedimiento analítico seguido en esta investigación ha sido pertinente pues nos ha permitido abordar la nueva alfabetización como algo más que una técnica educativa protocolizada, de forma que hemos podido estudiarla como un constructo no estrictamente bibliotecario y ponerlo en relación con el medio tanto académico como productivo para hacer aflorar intereses y contradicciones subyacentes a aquel.

En primer lugar, destacamos que la ideación de la nueva alfabetización permitió al medio bibliotecario en un momento crítico imbricarse en la *sociedad de la información*, pero, al mismo tiempo, supuso asumir un conjunto de postulados que implicaban rupturas muy significativas con el sentido y función de la biblioteca de la modernidad: así, la noción que conceptualizaba aquélla como medio para contribuir a la democracia o una manera de entender el saber relacionado con procesos de emancipación, no estrictamente en función de su valor de cambio.

La alfabetización posmoderna, por otra parte, se articuló, más que como *literacy*, como *competencia* para tener cabida en sistemas educativos reformados; pero esta

oportunidad implicaba, también, que, tanto su conceptualización como las prácticas materiales, se subordinaran a paradigmas educativos desarrollistas enfocados al medio productivo y a relaciones de enseñanza - aprendizaje sujetas a la racionalidad de la eficiencia. Es decir, la nueva alfabetización se concibió ligada a epistemologías tecnicistas dominantes, dirigidas a la producción, en detrimento de perspectivas humanistas y críticas.

Por otro lado, desde su nacimiento, el concepto *alfabetización informacional* ha tenido una base sustancial en la tecnología, una dimensión que le ha facilitado su extensión y aceptación. Pero esta situación ha supuesto, al mismo tiempo, un grado de dependencia importante ya que las fronteras con el concepto *alfabetización tecnológica* son difusas, como se evidencia en el siglo XXI. Hay que subrayar, además, que el *status* ancilar con respecto a la técnica no es una cuestión tangencial al nuevo discurso: le involucra de forma muy directa pues aquélla tiene una significativa proyección de dominio económico (identificar vida = trabajo) y político (sociedades tecnocráticas) a la que podría contribuir la nueva alfabetización.

Finalmente, la aceptación social de la narrativa bibliotecaria depende, en buena medida, de su capacidad de absorber nociones y prácticas dominantes, naturalizadas, como *aprendizaje a lo largo de la vida* o *aprender a aprender*, que, supuestamente, según se propone desde diferentes medios, entre ellos, el bibliotecario, son fundamentos de progreso personal y social. Sin embargo, es conveniente no perder de vista que los conceptos, las prácticas o las relaciones sociales que implican las premisas anteriores, sustentan el *modus operandi* del capitalismo contemporáneo y las formas de conformar el sujeto neoliberal. Por lo que, del mismo modo, la nueva alfabetización (en escenarios sociales identificados con el mercado, y en contextos educativos subordinados al medio productivo, que objetivan al estudiante como *cliente* o *capital humano*), puede ser encauzada como medio de conformación, más que de individuos intelectualmente críticos con capacidad para actuar socialmente, de *sujetos de rendimiento* y consumidores pasivos.

-Identificación de propuestas alternativas y críticas al discurso informacional identificado como dominante.

Se ha analizado un corpus teórico abundante que problematiza la alfabetización convencional, o los marcos en que emerge, desde diferentes postulados que pasamos a sintetizar:

a) En primer lugar, frente a la propuesta de alfabetización informacional convencional, como construcción tecnicista, aséptica o neutra, hay planteamientos críticos que entienden la necesidad de contextualizar social, política o educativamente la práctica discursiva bibliotecaria. Una base importante de estos planteamientos radica en la incorporación de tesis de la tradición pedagógica crítica.

b) En segundo lugar, se ha problematizado la *alfabetización informacional* dominante a partir del cuestionamiento de los contextos en los que emerge, que condicionan significativamente tanto su conceptualización como su desenvolvimiento material. Estos marcos negativos para la ideación y desarrollo de una alfabetización crítica se refieren a la extensión de la racionalidad económica que afecta al sentido de la academia o de la biblioteca al estandarizarlas como espacios de negocio.

c) Finalmente, hay perspectivas que asocian el discurso informacional dominante con epistemologías eminentemente positivistas y tecnicistas, acríticas con la prepotencia tecnologico-informacional, que legitima, visibiliza y mercantiliza el conocimiento rentable que apuntala el capitalismo, al tiempo que excluye otras formas de contemplar el saber, o de relacionarse con la sociedad, que no sea en términos de mera eficiencia contable.

9.- LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS

A continuación vamos a exponer algunas líneas de trabajo que abre la investigación, que tienen que ver con la metodología y el marco teórico utilizados, sobre todo, con la relación dialéctica de elementos que integran la categoría de discurso.

1.- Vías complementarias de construcción del discurso informacional

Cabría indagar en la multiplicación de actividades formativas bibliotecarias en el siglo XXI orientadas a la consecución del individuo eficiente capaz de encontrar la información adecuada. En cualquier caso, y como no podía ser de otra manera, son vías de introducción del discurso informacional, paralelas y complementarias en algunas ocasiones, a las estrategias que despliega la Red de Bibliotecas Universitarias, como se pone en evidencia en esta tesis.

Posiblemente, otra pista pendiente de exploración la constituya la vía de construcción discursiva protagonizada, fundamentalmente, por personal académico: toda vez que la implícita separación entre colectivos y formas de hacer sobre el campo y la disciplina disocian sujetos y grupos con legitimación para producir significaciones, es decir, conocimiento científico, de colectivos que parecen centrarse en la materialización técnica. Es éste un aspecto que pone de manifiesto la retroalimentación epistemológica entre campo académico / profesion.

Tampoco se alude de forma justa en esta investigación a colectivos bibliotecarios no universitarios a la hora de introducir nociones o praxis relacionadas con la formación de sujetos alfabetizados : su actuación, aunque importante, resultaba tangencial para esta investigación que contextualizaba el análisis de la génesis discursiva en el medio académico.

En cualquier caso, dibujar una panorámica sobre el conjunto de agentes que promueven, conceptualizan y dan cuerpo a la competencia informacional requeriría una atención precisa a este tipo de aportaciones. En este sentido, habría, además, que identificar

agentes extra académicos y fuera del medio estrictamente educativo, como los organismos profesionales.

2.- Subjetividades que proyecta la alfabetización informacional

También podría constituir una línea de investigación abierta la relacionada con el estudio de los procesos de subjetivación que promueven tanto las dinámicas *manageriales* de las organizaciones bibliotecarias como el propio discurso informacional, que forma parte de aquéllas. No puede obviarse que, si bien las representaciones son producidas por agentes, éstos son modelados y conformados, dialécticamente, por los discursos. En definitiva, se trataría de indagar hasta que punto discursos como el relativo a la alfabetización posmoderna contribuyen a la formación de subjetividades con valores acordes con las estructuras del capitalismo informacional.

3.- Conocimientos y valores que promueve el discurso informacional

En estrecha relación con lo arriba indicado caben mencionar otras vías de investigación abiertas que forman parte de la interrelación dialéctica del concepto discurso, como: ¿Qué conocimiento contempla y promueve el discurso informacional o los escenarios en los que se imbrica? ¿Qué saberes deben ser competencia del personal bibliotecario en los nuevos contextos? Es una cuestión que afecta a las prácticas y discursos de la organización bibliotecaria pero también a la disciplina que la sitúa en su centro de atención desde el momento de que las técnicas *manageriales* constituyen el eje alrededor del cual gira la universidad y sus servicios. Estos aspectos implican que epistemologías y conocimientos no ligados al cálculo y la eficiencia se vean invisibilizados o silenciados.

4.- Agentes y discursos críticos con el marco empresarial y con la noción dominante de discurso informacional

Apuntamos, finalmente, otra vía abierta de investigación que consideramos importante: es la que tiene que ver con analizar desde qué perspectivas se cuestiona el que se ha identificado como discurso informacional dominante en el medio académico y bibliotecario. Se trataría de determinar qué agentes y desde qué presupuestos retan las nociones hegemónicas relativas a las prácticas discursivas aquí estudiadas.

En definitiva, el objetivo sería ampliar el marco de visión al perfilar un mapa de la realidad social, académica y bibliotecaria más complejo que incluyera sujetos, formaciones discursivas, conocimientos, valores, etc., antagónicos a los que concibe la noción dominante, tanto en REBIUN como fuera de la organización.

PARTE V.- BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES PRIMARIAS

10.- Bibliografía

- ACCARDI, M.T., DRAVINSKI, E., KUMBIER, A. (Eds.). (2010). *Critical library instruction: theories and methods*. Duluth (Minnesota): Library Juice Press.
- ADORNO, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. 3a. ed. Madrid: Trotta.
- ALCALÁ CORTIJO, P. (1993). La Red de Bibliotecas Universitarias REBIUN: una respuesta cooperativa de las Bibliotecas Universitarias. En *Homenaje a Darío Vilariño*, (pp. 47-60). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- ALEGRE, L., MORENO, V. (coord.). (2009). *Bolonia no existe: la destrucción de la Universidad europea*. Hondarribia: Hiru.
- ALONSO, L. E. & FÉRNANDEZ, C. J. (2014). *Los discursos del presente: Un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos*. Madrid: Siglo XXI.
- ALONSO, L. E., FERNÁNDEZ, C. J., & NYSSSEN, J. M. (2009). El debate sobre las competencias. *Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- ALONSO, L.E. (2012). Sociedad y discurso o discurso sin sociedad: el debate postestructuralista. *Encrucijadas*, 4, 7-25.
- ALSTAD, C., CURRY, A. (2003). Public space, public discourse and public libraries. *LIBRES*, 13,1. Recuperado de <http://goo.gl/sjSWvf> (Septiembre 2014).
- ALTER-EU. (2010). *Bursting the Brussels Bubble. The battle to expose corporate lobbying at the heart of the EU*. Brussels: ALTER-EU Alliance for Lobbying Transparency and Ethics Regulation in the EU.
- ALTHUSSER, L. (1976). El aparato ideológico del Estado escolar como aparato dominante. En A. Gras, (coord.), *Sociología de la educación, textos fundamentales* (pp. 299-308). Madrid: Narcea.
- AMIGOT LEACHE, P., & MARTÍNEZ, L. (2015). Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 138-155.
- ANDERSEN, J. (2005). Information criticism, where is it? *Progressive Librarian*, 25,12-23
- ANDERSON, P. (2000). *Los orígenes de la posmodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- ANGLADA, L.M. (2006). *Colaboraciones y alianzas, una aportación para la definición de las líneas estratégicas del futuro de las bibliotecas universitarias españolas*. Documento interno de Rebiun.

- APELDOORN, B., & HAGER, S. B. (2010). The social purpose of new governance: Lisbon and the limits to legitimacy. *Journal of International Relations and Development*, 13(3), 209-238.
- APPLE, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- ARAGÓN GONZÁLEZ, I. (2005). Formación de usuarios y alfabetización en información. En Orera Orera (coord.), *La biblioteca universitaria: análisis en su entorno híbrido* (pp. 423-443). Madrid: Síntesis.
- ARONOWITZ, S. (1998). The new corporate university: higher education becomes higher training. *Dollars & Sense*. p. 32.
- ARÓSTEGUI, J.L., MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B., DALE, R. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación: la calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal.
- AUSTIN, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras, palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- BADKE, W. (2010). Why information literacy is invisible. *Communication in Information Literacy*, 4,2,129-141.
- BALANYÁ, B., DOHERTY, A., HOEDEMAN, O., MÁANIT, A., WESSELIUS, E. (2005). *Europe Inc. : comment les multinationales construisent l'Europe et l'économie mondiale*. Marseille: Agone.
- BALES, S. (2015). *The Dialectic of Academic Librarianship: A Critical Approach*. Sacramento, Ca: Library Juice Press.
- BALL, S. (1993). La gestión como tecnología moral, un análisis ludista. En *Foucault y la educación, disciplinas y saber* (pp. 155-169). Madrid: Morata.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia, el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BASILI, C. (2001). Information Literacy, un concetto solo statunitense? *AIDA Informazioni. Rivista di Scienze dell'informazione*, 2, 10-13.
- BASILI, C. (ed.). (2008). *Information Literacy at the crossroad of education and information policies in Europe*. Rome : CNR.
- BASILI, C. (2011). A framework for analyzing and comparing information literacy policies in European countries. *Library Trends*. 60 (2) 395-418.
- BAWDEN, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, N. 5, 361-408.
- BEATTY, J. (2014). Locating Information Literacy within Institutional Oppression. *In the library with the lead pipe*, sept. 9 p.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos, la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BEHRENS, S.J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College and Research Libraries*, 55(4), 309-322.

- BEILIN, I. (2015). *Promoting and resisting student "success": critical information literacy instruction in the neoliberal academic library*. CAPAL [Canadian Association of Professionals Academic Librarians conference], Ottawa.
- BELL, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza (3ª.ed.)
- BENITO MORALES, F. (2003). ¿Qué es la alfabetización informacional? *Pinakes*, 3.
- BERARDI, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad, nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de sueños.
- BERGER, P., LUCKMANN, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. 19ª reimpr. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERMEJO, J.C. (2009). *La fábrica de la ignorancia y la universidad del "como si"*. Madrid: Akal.
- BERMEJO, J.C. (2011). *La maquinación y el privilegio, el gobierno de las universidades*. Madrid: Akal
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BLONDEAU, O., et al. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.
- BOLIVAR, A. (2008). El discurso de las competencias en España. *Revista de Docencia Universitaria*. Extra, 2
- BOLTANSKI, L. (2014). *De la crítica, compendio de sociología de la emancipación*. Madrid: Akal
- BOLTANSKI, L., & CHIAPELLO, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- BORG, C., & MAYO, P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 203-225.
- BORREGO HUERTA, A. (1999). La investigación cualitativa y sus aplicaciones en biblioteconomía y documentación. *Revista española de documentación científica*, 22(2), 139-156.
- BOURDIEU, P. (1999). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (2001). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular
- BOURDIEU, P. (2005). *Usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BOURDIEU, P. (2008). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Akal.
- BREIVIK, P. (1983). A Colorado Response to the Information Society: *The Changing Academic Library. Proceedings of a Conference* (Denver, Colorado, October 6-7, 1983).
- BREIVIK, P. (1986). Library-Based Learning in an Information Society. *New Directions For Higher Education*, (56), 47-55.
- BREIVIK, P. (1999). Take II – information literacy: revolution in education. *Reference Services Review*, Vol. 27, 3, 271 - 276

- BREIVIK, P. (2000). *Information Literacy for the Skeptical Library Director*. Paper presented at International Association of Technological University Libraries (IATUL) Conference (Brisbane, Queensland, Australia, July 3-7, 2000).
- BRUCE, C. (1997). The seven faces of Information literacy in Higher Education. Trad. Cristobal Posadas, trad. *Anales de documentación*, 2003, 6, 289-294.
- BRUNET, I, BELZUNEGUI, A. (2003). *Flexibilidad y formación, una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- BUCKLAND, M. K. (1991). Information as thing. *JASIS*, 42(5), 351-360.
- BUDD, J. M. (1995). An epistemological foundation for Library and Information Science. *Library Quarterly*, 65 (3), 295-318.
- BUDD, J. M. (1997). A critique of customer and commodity. *College & Research Libraries*, 58(4), 309-320.
- BUDD, J. M. (2001). Instances of ideology in discursive practice: implications for library and information science. *The Library Quarterly*, 71(4), 498-517.
- BUDD, J.M. (2006). Discourse analysis and the study of communication in LIS. *Library Trends*, 55(1), 65-82.
- BUDD, J.M. (2009). The prospects for an Information Science: The current absence of a critical approach. En, Leckie, G. J., Buschman, J.E. (Eds.), *Information technology in Librarianship: new critical approaches*, (pp.129-143). Westport: Libraries Unlimited.
- BUDD, J.M. (2012). *The changing academic library: Operations, culture, environments*. 2n. ed. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- BUDD, J.M., RABER, D. (1996). Discourse analysis: method and application in the study of information. *Information Processing & Management*, Vol. 32 (2), 217-226.
- BUDD, J. M., & RABER, D. (1998). The cultural state of the Fin de Millénaire library. *The Library Quarterly*, 68(1), 55-79
- BURKE, P. (2002). *Historia social del conocimiento: de Gutenberg a Diderot [ie Diderot]*. Barcelona: Paidós.
- BUSCHMAN, J. (1990). Asking the right questions about information technology. *American Libraries*, 1026-1030.
- BUSCHMAN, J. (1994). Librarians, self-censorship, and information technologies. *College and Research Libraries*, 55(3), 221-228.
- BUSCHMAN, J. (1995). Libraries and the Underside of the Information Age. *Libri*, 45(3-4), 209-215.
- BUSCHMAN, J. (2005). Libraries and the decline of public purposes. *Public Library Quarterly*, 24(1), 1-12.
- BUSCHMAN, J. (2007). "Transgression or stasis"? Challenging Foucault in LIS Theory. *Library Quarterly*, 77 (1), 21-44.
- BUSCHMAN, J. (2009). Information Literacy, "New" Literacies, and Literacy. *The Library Quarterly*, 79(1), 95-118.

- BUSCHMAN, J. (2013). Democracy, Market Solutions, and Educative Institutions. A Perspective on Neoliberalism. *Progressive Librarian A Journal for Critical Studies & Progressive Politics in Librarianship*, 41, 5-19.
- BUSCHMAN, J. (2014). The politics of neoliberalism in academic libraries: the fiscal front. *The Journal of Academic Librarianship*, 40, 638-639.
- CALDERÓN REHECHO, A. (2010). *Informe APEI sobre alfabetización informacional*. Gijón: Asociación profesional de especialistas en información.
- CALLINICOS, A (2006). *Universities in a neoliberal world*. London: Bookmarks Publications.
- CAPURRO, R., & HJORLAND, B. (2003). The concept of information. *Annual review of information science and technology*, 37(1), 343-411.
- CARSEN, T. (2006). *Impacto del Acuerdo General de Comercio de Servicios de la OMC sobre las Bibliotecas*. México: Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas, 7 y 8 diciembre 2006.
- CHOMSKY, N. (2000). *El beneficio es lo que cuenta, neoliberalismo y orden global*. Barcelona : Crítica
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. (2004). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- COFFMAN, S., VAVREK, B. (1998). What if you ran your library like a bookstore? *American libraries*, 29, 3, 40-46.
- CUESTA R. (2005). *Felices y escolarizados, crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro, EUB.
- DAY, M.T. (1998). Transformational discourse: ideologies of organizational change in the academic library and information science literature. *Library trends*, 46(4), 635-667.
- DAY, M. T. (2002). Discourse fashions in library administration and information management: A critical history and bibliometric analysis. *Advances in librarianship*, 26, 231-298.
- DAY, R.E. (2000). Tropes, History, and Ethics in Professional Discourse and Information Science. *Journal of the America Society for Information Science*, 51(5), 469-475.
- DAY, R. E. (2001). *The modern invention of information: Discourse, history, and power*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- DAY, R.E. (2012). Network Mediated Discursive Education: From Computational to Networked Knowledge in the University. *The Information Society*, 28, 228-235.
- DELGADO LÓPEZ-COZAR, E. (2000). Los métodos de investigación empleados en la literatura científica producida en Biblioteconomía y Documentación. En *Congreso Universitario de Ciencias de la Documentación. Teoría, historia y metodología de la documentación en España (1975-2000)* (pp. 17)
- DELGADO LÓPEZ-COZAR, E. (2002). *La investigación en Biblioteconomía y Documentación*. Gijón: Trea.
- DICK A. (1999). Epistemological positions and Library and Information Science. *Library Quarterly*, 69, 3, 305-323.

- DIJK, T. A. Van. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249-283
- DIJK, T. A. Van. (1999). Análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos. Huellas del Conocimiento*, 186, 23-36.
- DOHERTY, J. (2006). Towards self-reflection in librarianship, What is praxis? *Progressive Librarian*, 26, 11-18.
- DOMÍNGUEZ AROCA, M.I. (2005). La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo de aprendizaje: docentes y bibliotecarios aprendamos juntos porque trabajamos juntos. *RED, Revista de Educación a Distancia. Monográfico*.
- DOWNEY, A. (2014). *The state of the field of critical information literacy in higher education*. Doctoral dissertation. University Of texas
- DOYLE, C. (1994). *Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age*. ERIC Clearinghouse on Information and Technology, Syracuse, NY.
- EAGLETON, T. (1997). *Ideología: una introducción*. Barcelona: Paidós
- EDU-FACTORY y UNIVERSIDAD NÓMADA. (Comps). (2010). *La universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de sueños.
- ELMBORG, J. (2004). Literacies large and small: The case of information literacy. *International journal of learning*, 11, 1235-1239.
- ELMBORG, J. (2006). Critical information literacy: implications for instructional practice. *Journal of academic librarianship*, 32,(2),192-199.
- ELMBORG, J. (2010). Literacies, narratives and adult learning in libraries. *New directions from adult and continuing education*, 67-76.
- ELMBORG, J. (2012). Critical information literacy: Definitions and challenges. In C. Wetzel, C. Bruch (Eds.) *Transforming information literacy programs: Intersecting frontiers of self, library culture, and campus community*, (pp.75-95). Chicago: Association of College and Research Libraries.
- ENRIGHT, N. F. (2013). The violence of information literacy, neoliberalism and the human as capital. En L. Gregory, S. Higgins (Eds.), *Information Literacy and Social Justice: Radical Professional Praxis* (pp. 15-38). Sacramento, CA: Library Juice Press.
- ENZENSBERGER, H.M. (1986). *Elogio del analfabeto*. El País, Temas de nuestra época, 8 de febrero.
- ESCALANTE GONZALBO, F. (2016). *Historia mínima del neoliberalismo*. Madrid: Turner.
- ETXEZARRETA, M. (2015). *Para qué sirve realmente la economía*. Barcelona: Paidós.
- FAIRCLOUGH, N. (1991). *Language and power*. (3rd. Impr). London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse, the universities. *Discourse & Society*, 4(2), 133-168.
- FAIRCLOUGH, N (1997). Discourse across disciplines: discourse analysis in researching social change. *AILA Review*, N. 12, 3-17.

- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, New York: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. (2007). Global capitalism and change in Higher Education: dialectics of language and practice, technology, ideology. *In Proceedings of the BAAL Conference* (pp. 131-139).
- FAIRCLOUGH, N., WODAK, R. (2008). The Bologna Process and the Knowledge Based Economy: a critical discourse analysis approach. En B. Jessop, N. Fairclough, R. Wodak, (Eds.) *Education and the knowledge-based economy in Europe* (pp. 109-125). Rotterdam: Sense Publishers.
- FARIÑAS DULCE, M. J. (2005). *Mercado sin ciudadanía: las falacias de la globalización neoliberal*. Madrid : Biblioteca Nueva, 2005.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (2009). *Por una universidad democrática. Escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)*. Barcelona: El Viejo Topo.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J., URBÁN CRESPO, M., SEVILLA, C. (coord.). (2013). *De la nueva miseria, la universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C., SERRANO GARCÍA, C. (2009). *El plan Bolonia*. Madrid: Libros de la Catarata.
- FERNÁNDEZ MOLINA, J. C., & MOYA ANEGÓN, F. (2002). Perspectivas epistemológicas "humanas" en la documentación. *Revista Española de Documentación Científica*, 25(3), 241-253.
- FERNÁNDEZ, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas: Education Policy Analysis Archives*, 17(21), 1.
- FOSTER, S. (1993). Information literacy, some misgivings. *American Libraries*, 24, 2, 344-346.
- FOUCAULT, M. (1974). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. (5ª. Ed.). México [etc.]: Siglo Veintiuno.
- FOUCAULT, M. (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- FOUCAULT, M. (2002). *Arqueología del saber*. México: S. XXI
- FOUCAULT, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal.
- FREIRE, P., MACEDO, D. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- FROHMANN, B. (1992). The power of images: a discourse analysis of the cognitive viewpoint. *Journal of documentation*, 48(4), 365-386.
- FROHMANN, B. (1994). Discourse analysis as a research method in library and information science. *Library & Information Science Research*, 16(2), 119-138.
- FROHMANN, B. (2001). Discourse and Documentation, some implications for pedagogy research. *Journal of Education for Library & Information Science*, 42,1, 12

- FUMAGALLI, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo, hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficantes de sueños.
- GAGO, V. (2015). *La razón neoliberal, economías barrocas y pragmática popular*. Madrid: Traficantes de sueños.
- GALCERÁN HUGUET, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 13,2, 89-106.
- GARCÍA GUTIÉRREZ, A. (2014). La organización del conocimiento en el nuevo orden transcultural, del totalitarismo a la desclasificación. *Brazilian Journal of Information Science*, 8, 1-2 (2 partes).
- GARCÍA MARCO, J. (2013). Educación y aprendizaje de la información y la documentación y líneas de acción. *El profesional de la información*, 22,6, 489-504
- GEE, E. G., & BREIVIK, P. S. (1987). Libraries and Learning. In: *Libraries and the Search for Academic Excellence. Proceedings of the Arden House Symposium*, New York. New York, March 15-17.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., & TROW, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.
- GIMÉNEZ TOLEDO, E. (2014). Imposturas en el ecosistema de la publicación científica. *Revista de Investigación educativa*, 32,1, 13-23.
- GIROUX, H. A. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review*, 72(4), 425-464.
- GIROUX, H.A. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI
- GLYNOS, J., HOWARTH, D., NORVAL, A., & SPEED, E. (2009). *Discourse analysis: Varieties and methods*. ESRC National Centre for Research Methods review paper.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A. (2007). Alfabetización informacional, cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI*, 43-50.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A., BENITO MORALES, F. (2001). De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: propuestas para enseñar las habilidades de información. *Scire*, 7(2), 53-83
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A., PASADAS UREÑA, C. (2003). Information Literacy developments and issues in Spain. *Library Review*, vol. 57, no. 7, 340-348.
- GÓNZALEZ FERNÁNDEZ, N., DOMÍNGUEZ AROCA, M.I., CALDERÓN RECHECHO, A. (2013). State of the art of Information Literacy in Spanish University Libraries and proposal for the future. *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*, 288-294
- GRAFF, H.J. (1989). El legado de la alfabetización, constantes y contradicciones en la sociedad y cultura occidentales. *Revista de Educación*, n. 288, 7-34
- GRAMSCI, A. (1974). *Antología*. Ed., M. Sacristán. Madrid: Siglo XXI.

- GREGORY, L., HIGGINS, S. (Eds.). (2013). *Information Literacy and Social Justice: Radical Professional Praxis*. CA: Library Juice Press.
- GUERRA BLASCO, C., CELESTINO ANGULO, S., CABO I RIGOL, M., TALADRIZ MAS, M. (2003). Un puente hacia el futuro El Plan Estratégico de REBIUN. *BiD: Textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 10.
- GUERRA BLASCO, C., ABAD HIRALDO, R. (2006). *El papel de REBIUN*. Documento interno. Rebiun.
- HABERMAS, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- HAN, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder
- HAN, B-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder
- HAN, B-C. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- HAN, B-C. (2014a). *Psicopolítica, neoliberalismo y nuevas formas de poder*. Barcelona: Herder
- HARDT, M., NEGRI, A (2005). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- HARRIS, M. H., HANNAH, S. A., & HARRIS P. C. (1998). *Into the future: The foundations of library and information services in the post-industrial era*. 2nd., ed. Greenwood: Publishing Group.
- HARVEY, D. (1996). *Justice, nature and the geography of the difference*. Oxford: Blackwell
- HARVEY, D. (1998). *La condición de la posmodernidad, investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HARVEY, D. (2007). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal
- HARVEY, D. (2009). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal
- HAYEK, F. (1945). The Use of Knowledge in Society, *American Economic Review*, 35, 519-530.
- HAYEK, F. (1985). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza. (Ed. orig. 1944)
- HIBOU, B. (2012). *La bureaucratization du monde à l'ère néolibérale*. Paris: La Decouverte.
- HIRTT, N. (2001). From Brussels to Lisbon: The European Round Table Education-Agenda put into Practice by the European Commission. Paper presented at the conference *Globalisation, Identities and Education Policy in Europe*, University of Keele (UK), 28 June 2001.
- HIRTT, N. (2009a). L'approche par compétences, une mystification pédagogique. *L'École démocratique*, n. 39, 1-34.
- HIRTT, N. (2009b). Markets and education in the era of globalised capitalism, In, Hill, D., Kumar, R. (Eds.), *Global neoliberalism and education and its consequences* (pp. 208-226). New York: Routledge.
- HIRTT, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación de profesorado*. 13 (2), 108-114.
- HIRTT, N. (2013). Educar y formar bajo la dictadura del mercado de trabajo. *Con-Ciencia Social*, 17, 39-54.
- HORKHEIMER, M. (1966). *La función de las ideologías*. Madrid: Taurus.

- HORKHEIMER, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona: Paidós,.
- HORKHEIMER, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- HORKHEIMER, M., ADORNO, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración, fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- HUDSON, M. (2016). Against Tehcnopolistic Librarianship. *Progressive Librarian*, 44, 3-5.
- ÍÑIGUEZ RUEDA, L. (Ed.). (2003). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. España: Editorial UOC. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- JACOBS, H. L. (2013). Minding the Gaps: Exploring the Space Between Vision and Assessment in Information Literacy Work. *Communications in Information Literacy*, 7(2), 128-138.
- JAMESON, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- JAMESON, F. (2012). *El postmodernismo revisado*. Madrid: Abada.
- JESSOP, B., FAIRCLOUGH, N., & WODAK, R. (Eds.). (2008). *Education and the knowledge-based economy in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- JESUS, N. de. (2014). Locating the library in institutional oppression. *In the Library with the laid pipe*. Sept. 9.
- KAPITZKE, C. (2003a). Information literacy, a posivist epistemology and a politics of outformation. *Educational Theory*, 53 (1) 37-53.
- KAPITZKE, C. (2003b). Information Literacy: A Review And Poststructural Critique. *Australian Journal of Language and Literacy*, 26, (1), 53-66.
- KAUPINEN, I. (2014). The European Round Table of Industrialists and the restructuring of European higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 12 (4), 498-519.
- KNIGHT, J. (2002). Trade in higher education services: The implications of GATS. *The Observatory on borderless higher education*, 3, 2002.
- KOSELLECK, R. (2012). *Historias de conceptos: estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- KRUGMAN, P. (2011). Titulaciones y dólares. *El País*, 13 de marzo.
- KULHTHAU, C. (1984). *Information Skills for an Information Society: A Review of Research*. ERIC Clearinghouse on Information Resources, Syracuse, N.Y. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- LAMBEIR, B. (2005). Education as Liberation: The politics and techniques of lifelong learning. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 349-355.
- LAVAL, C., DARDOT, P. (2013). *La nueva razón del mundo, ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- LAWSON, S., SANDERS, K., & SMITH, L. (2014). Commodification of the information profession: A critique of Higher Education under neoliberalism. *Journal of Librarianship and Scholarly Communication*

- LAZZARATO, M. (1996). Inmaterial labor. En P. Virno, M. Hardt (eds.) *Radical Thought in Italy*, (pp. 133-147). Minneapolis: University of Minnesota.
- LECKIE, G. L., GIVEN, L.M., BUSCHMAN, J.E. (Eds.). (2010). *Critical theory for library and information science, exploring the social from across the disciplines*. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.
- LECKIE, G.L, BUSCHMAN, J.E. (Eds). (2009). *Information technology in Librarianship: new critical approaches*. Westport: Libraries Unlimited.
- LERENA, C. (2005). *Reprimir y liberar, crítica sociológica de la educación y la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- LILBURN, L. (2007). Challenging the conditions that make alternatives necessary: librarians, the news media and the information literacy citizen. *Progressive Librarian*, 30, 3-17.
- LINDE PANIAGUA, E. (2010). *El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla*. Pamplona: Civitas.
- LYOTARD, J. F. (2000). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. 7ª. ed. Madrid: Cátedra.
- MAGAN VALS, J.A. (coord.). (2002). *Temas de biblioteconomía universitaria y general*. [1a. ed.]. Madrid : Editorial Complutense.
- MARCUM, J. W. (2002). Rethinking information literacy. *The Library Quarterly*, 72,1,1-26.
- MARCUSE, H. (1985). *El hombre unidimensional, ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Orbis.
- MARDONES, J.M., URSUA, N. (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales, materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Fontamara.
- MARSHALL, J. D. (1996). Education in the mode of information: Some philosophical considerations. *Philosophy of Education Archive*, 268-276.
- MARTÍNEZ, L., AMIGOT, P. (2015). Una aproximación al discurso Europeo sobre la educación emprendedora a nivel superior ¿cambiar la mentalidad para generar empleo? *Arxius de sociologia*, 32, 99-110.
- MASUDA, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Tecnos.
- MATA, M.L, SILVA, HC., MARZAL, M.A. (2016). A competencia informacional como disciplina curricular na formação de bibliotecários na Espanha e no Brasil. *Anales de Documentación*, 19(2).
- MATTELART, A. (2002). Premisas y contenidos ideológicos de la *sociedad de la información*. En Vidal Beneyto, J., (dir.). *La ventana global* (pp, 65-80). Madrid: Taurus.
- MATTELART, A. (2005). *La sociedad de la información*, claves para entender el nuevo orden internacional. En Jarauta, F. (Ed.), *Foro de la Mundialización, agenda de la globalización: problemas* (pp. 49-74). Murcia: Fundación Caja Murcia.
- MATTELART, A. (2007). *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

- MERLO VEGA, J.A. (1999). La cooperación en las bibliotecas universitarias fundamentos y redes cooperativas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 14(54), 33-58.
- MICHAVILA, F. (2004). *Contra la contrarreforma universitaria*. Madrid: Tecnos.
- MOLINA CAMPOS, E. (1993). Ideologías y Biblioteconomía. *Revista General de Información y Documentación*, 3(2), 19-53.
- MOLINA CAMPOS, E. (1995). *Teoría de la Biblioteconomía*. Granada: Universidad de Granada.
- MORENA DE DIAGO, B. M. (2013). Análisis de la Investigación Cualitativa en el área de Biblioteconomía y Documentación: (1981-2010). *Revista General de Información y Documentación*, 23(1), 43-64.
- MORLEY, D. (1998). Posmodernismo, una guía básica. En Curran, J. et al (coord.). *Estudios culturales y comunicación* (pp. 85-109). Barcelona: Paidós
- MORRIS, V. (2012). *An historical perspective on information literacy, 1832-1867*. Dissertation. Aberystwyth University, Department of Information Studies.
- MORRISON, R. (2009). *Culturally relevant information literacy: a case study*. Doctoral dissertation. Chicago, Illinois: National-Louis University,
- MOULIER-BOUTANG, Y. (2011). *Cognitive capitalism*. MA : Polity Press
- MOULIER-BOUTANG, Y. (2012). *La abeja y el economista*. Madrid: Traficantes de sueños.
- MUELA-MEZA, Z. M. (2006). Una introducción a las metodologías de investigación cualitativa aplicadas a la bibliotecología. *Biblio Docencia: Revista de Profesores de Bibliotecología* 2 (12), 4-12.
- MULDERRIG, J. (2008). Using keywords analysis in CDA: Evolving discourses of the knowledge economy in education. In B. Jessop, N. Fairclough, R. Wodak, (Eds.), *Education and the knowledge-based economy in Europe* (pp. 149-170). Rotterdam: Sense Publishers.
- NAREDO, J. M. (1996). Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible. *Documentación social*, 102, 129-147
- NICHOLSON, K. (2014). Information Literacy as a Situated Practice in the Neoliberal University. In *Proceedings of the Annual Conference of the Canadian Association for Information Science*. Ontario: Canadian Association for Information Science.
- NICHOLSON, K. (2015). The McDonaldization of Academic Libraries and the Values of Transformational Change. *College & Research Libraries ACRL*, 76(3), 328-338.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz
- O'CONNOR, L. (2006). *Librarians' Struggles in the Information Age: A Critical Analysis of Information Literacy*. Unpublished doctoral dissertation. Kent State: University-Kent, OH.
- O'CONNOR, L. (2009a). Information literacy as professional legitimization: the quest for professional jurisdiction. *Library Review*, 58 (4), 272-289.

- O'CONNOR, L. (2009b). Information literacy as professional legitimation: a critical analysis. *Journal of Education for Library and Information Science*, 50 (2), 79-89.
- OLSEN, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control, Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-230.
- OLSEN, M., & PETERS, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- ORERA ORERA, L. (1996). Reflexiones en torno a la investigación en Biblioteconomía. En *Tendencias de investigación en documentación: TID* (pp. 19-50). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- ORERA ORERA, L. (2002). La evolución en la formación de los bibliotecarios. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 25, 167-188.
- OTTE, M. (2010). *El crash de la información, los mecanismos de la desinformación cotidiana*. Barcelona: Ariel
- OWUSU-ANSAH, E. K. (2003). Information literacy and the academic library: a critical look at a concept and the controversies surrounding it. *The Journal of Academic Librarianship*, 29(4), 219-230.
- OWUSU-ANSAH, E.K. (2005). Debating definitions of information literacy: enough is enough! *Library Review*, 54 (6), 366 – 374.
- OXFAM (Oxford Committee for Famine Relief). (2016). *Informe OXFAM: una economía al servicio del 1%*. Recuperado de https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es_0.pdf
- PAWLEY, C. (1998). Hegemony's handmaid? The library and information studies curriculum from a class perspective. *Library Quarterly*, Apr, 98, Vol. 68 (2), p.123-144.
- PAWLEY, C. (2003). Information literacy, a contradictory coupling. *The Library Quarterly*, 73 (4), 422-452.
- PAWLEY, C. (2005). History in the library and information science curriculum: Outline of a debate. *Libraries & culture*, 40 (3), 223-238.
- PERELMAN, M. (2003). The political economy of intellectual property. *Monthly Review*, 54(8), 29-37.
- PETERS, J.D. (1988). Information, notes toward a critical history. *Journal of Communication Inquiry*, 12(2), 9-23.
- PETERSON, L. (2001). The transition of traditional bibliographic instruction to information literacy. In G.E. Gorman (Ed.). *International yearbook of library and information management* (pp.279-297). London: Library Association Publishing.
- PINTO, M, CORDÓN, J. A., GÓMEZ, R. (2010). Thirty years of information literacy (1977-2007), a terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of Librarianship and Information Science*, 1-17.

- PINTO, M., SALES, D. (2006). Information Literacy State of the Art Report. V. Spain. En Lau, J. (coord.) *Information Literacy, an International State of the Art Report*, (pp. 54-85). IFLA
- PINTO, M., SALES, D., OSORIO, P. (2008). *Biblioteca universitaria, CRAI y alfabetización informacional*. Gijón: Trea.
- PINTO, M., SALES, D., OSORIO, P. (2009). El personal de la biblioteca universitaria y la alfabetización informacional, de la autopercepción a las realidades y retos formativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 32, 1, 60-80
- POSTMAN, N. (1994). *Tecnópolis, la rendición de la cultura a la tecnología* Madrid: Circulo de Lectores : Galaxia Gutenberg.
- PROGRESSIVE Librarian, a Journal for Critical Studies and Progressive Politics in Librarianship. (1990-).
- QUINN, B. (2000). The McDonaldization of Academic Libraries? *College & Research Libraries*, 61, 248-261
- RADER, H. B. (2002). Information literacy 1973-2002: A selected literature review. *Library Trends*, 51(2), 242-259.
- RADFORD, G. P. (1992). Positivism, Foucault and the fantasia of the library: conceptions of knowledge and the modern library experience. *Library Quarterly*, vol. 62 (4), 408-424.
- RADFORD, G. P. (2002). Tunnel vision and blind spots. [a version of this paper was presented at *Library Research Seminar II, University of Maryland, November 3, 2001*].
- RADFORD, G. P. (2003). Trapped in our own discursive formations: Toward an archaeology of library and information science. *The Library Quarterly*, 73(1), 1-18.
- RADFORD, G. P., BUDD, J. M. (1997). We Do Need a Philosophy of Library and Information Science, We're Not Confused Enough: A Response to Zwadlo. *The Library Quarterly*, 315-321.
- REVISTA ESPAÑOLA DE DOCUMENTACIÓN CIENTÍFICA. (2012). Monográfico sobre competencias sin competencia, la ALFIN y sus circunstancias. V. 35.
- RHOADES, G., SLAUGHTER, S. (2010). Capitalismo académico, retos y decisiones. *Pasajes, revista de pensamiento contemporáneo*, n, 33, 43-59. [Trad. de: Rhoades, G., & Slaughter, S. (2004). Academic capitalism in the new economy: Challenges and choices. *American Academic*, 1(1), 37-59].
- RIKOWSKI, R. (2002). The capitalisation of Libraries. *The Commoner*, 4, mayo
- ROSZAK, T. (1988). *El culto a la información, el folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUSC, Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento. (2010). Monográfico sobre competencias informacionales y digitales en la educación superior. V. 7 (2). Coordinado por M. Área Moreira.
- SACRISTAN, M. (1970). La universidad y la división del trabajo. En *Intervenciones Políticas, panfletos y materiales III*. (pp. 95-152). Barcelona: Icaria.

- SADABA, I., et al. (2013). *La tragedia del copyright, bien común, propiedad intelectual y crisis de la industria cultural*. Barcelona: Virus.
- SAID, E. (2014). *Orientalismo*. 6a. ed. Barcelona: Debolsillo
- SAUNDERS, D. B. (2010). Neoliberal ideology and public higher education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8(1), 41-77.
- SCHULTZ, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 1-17.
- SCIRE, Representación y organización del conocimiento. (2011). Monográfico dedicado a competencias informacionales e innovación docente. V.17 (2).
- SEALE, M. (2010). Information literacy standards and the politics of knowledge production: using user-generated content to incorporate critical pedagogy. En M.T. Accardi, E. Dravinsky, A.Kumbier, (Eds.), *Critical library instruction: theories and methods* (pp. 221-235). Duluth (Minnesota): Library Juice Press
- SEALE, M. (2013a). The Neoliberal Library. En L. Gregory, S. Higgins (Eds.), *Information Literacy and Social Justice: Radical Professional Praxis* (pp. 39-61). Duluth, (Minnesota): Library Juice Press.
- SEALE, M. (2013b). Marketing information literacy. *Communications in Information Literacy*, 7(2), 154-160.
- SEARLE, J. R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- SEMINARI d'Economia crítica Taifa (2014). *Desentrañando la Unión Europea. Informes de Economía Crítica, 10*. Recuperado de http://seminaritaifa.org/pdf/Informe_10_ES.pdf
- SEVILLA, C. (2010). *La fábrica del conocimiento, la universidad-empresa en la producción flexible*. Barcelona: El Viejo Topo.
- SEVILLA, C. (2012). *Un plan de ajuste estructural para las universidades públicas. Del "proceso de Bolonia" al RD-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo*. Informes Fundación 1 de mayo, 47, 5-20.
- SHAPIRO, F. R. (1995). Coinage of the term Information Science. *Journal of the American Society for Information Science*, 46(5), 384-385.
- SHAPIRO, J. J., & HUGHES, S. K. (1996). Information literacy as a liberal art. Enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom review*, 31, 31-35
- SHIVA, V. (2003). *¿Proteger o expoliar? Los derechos de propiedad intelectual*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- SILVA, T. D. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- SLAUGHTER, S., CANTWELL, B. (2011). Transatlantic moves to the market: The United States and the European Union. *Higher Education*, 63 (3), 583-606.
- SOMOZA-FERNÁNDEZ, M., ABADAL, E. (2007). La formación de usuarios en las bibliotecas universitarias españolas. *El profesional de la información*, 16,4, 287-293
- SOUSA SANTOS, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

- SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- STEVENSON, S. (2001). The rise and decline of state-funded community information centres: A textually oriented discourse analysis. *Canadian journal of information and library science*, 26(2-3), 51-75.
- STEVENSON, S. (2009). Digital divide: A discursive move away from the real inequities. *The Information Society*, 25(1), 1-22.
- SWANSON, T. (2004). Applying a Critical Pedagogical Perspective to Information Literacy Standards. *Community & Junior College Libraries*, Vol. 12(4), 65-77.
- TALJA, S. (1999). Analyzing Qualitative Interview Data: The Discourse Analytic Method. *Library & Information Science Research*, 21 (4), 459-477.
- TEWELL, E. (2015). A decade of critical information literacy, a review of the literature. *Communications in Information Literacy*, 9(1), 24-43.
- TOURAINÉ, A. (1973). *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel.
- TOWNS, R. (2007). *Commodify Your Content? An analysis of market practices of Swedish public libraries*. MAGISTERUPPSATS I BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP VID INSTITUTIONEN BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP/BIBLIOTEKSHÖGSKOLAN.
- TRÖHLER, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 11.
- TRÖHLER, D. (2014) Change management in the governance of schooling: The rise of experts planners and statistics in the early OECD. *Teachers College*, 116: 1-26.
- TROSOW, S.E. (2015). The commodification of information and the Public Good: new challenges for a Progressive Librarianship. *Progressive Librarian*, 43, 17-29.
- TUOMINEN, K., SAVOLAINEN, R., TALJA, S. (2005). Information literacy as a sociotechnical practice. *Library Quarterly*, 75 (3), 329-345.
- TUSCHLING, A., & ENGEMANN, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational philosophy and theory*, 38(4), 451-469.
- UNIVERSITIC 2010 (2010). *Evolución de las TIC en el sistema universitario Español 2006-2010*. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas.
- UNIVERSITIC 2015 (2015). *Análisis de las TIC en las Universidades Españolas*. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas.
- VARELA OROL, C., GARCÍA MELERO, L.A., GONZÁLEZ GUTIÁN, C. (1988). Redes de Bibliotecas. *Boletín de la ANABAD*, 38(1-2) 215-242.
- VIÑAO, A. (1999). *Leer y escribir, historia de dos prácticas culturales*. México: Fundación Educación, Voces y Vuelos.
- WEBBER, S., JOHNSTON, B. (2006). Working towards the information literate university. In Walton, G. and Pope, A. (Eds), *Information literacy: recognising the need*. (pp. 47-58). Oxford: Chandos.
- WEBBER, S., NAHL, D. (2011). Sustaining learning for LIS through use of a virtual world. *IFLA Journal*, 37, 1, 5-15.

- WIEGAND, W. A. (1999). Tunnel Vision and Blind Spots: What the past Tells Us about the Present; Reflections on the Twentieth-Century History of American Librarianship. *The Library Quarterly*, 69 (1), 1-32.
- WIEGAND, W. A. (2000). American library history literature, 1947-1997: Theoretical perspectives. *Libraries and Culture*, 35, 4-34.
- WINTER, M. F. (1996). Specialization, territoriality, and jurisdiction: Librarianship and the political economy of knowledge. *Library Trends*, 45(2), 343-363.
- WINTER, M. F. (2009). Librarianship and the labor process, aspects of the rationalization, restructuring and intensification of intellectual work. En Leckie, J., Buschman, J., (Eds.), *Information technology in Librarianship: new critical approaches* (pp. 143-165). Westport: Libraries Unlimited.
- WODAK, R., & MEYER, M. (Eds.). (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa
- WRIGHT, AJ. (2014). So what's the Big deal with Information Literacy in the United States? In Chuan Chen, Ronald Larsen (eds.) *Library and Information Sciences: trends and research*. (pp. 9-19). Berlin: Springer-Verlag.
- ZUKERFELD, M. (2008). El rol de la propiedad intelectual en la transición hacia el capitalismo cognitivo. *Argumentos. Revista de crítica social*, (9), 1-25.
- ZUKERFELD, M. (2016). La piratería des-comunal, los orígenes de la acumulación capitalista de conocimientos. *Con-Ciencia Social*, 20, 31-43
- ZURKOWSKI, P. G. (1974). *The information service environment relationships and priorities*. Whashington DC: National Commission on Libraries and Information Science.
- ZURKOWSKI, P.G (1979). Information and the economy. *Library Journal*, 15, 1800-1807.

11.- Fuentes primarias¹

ACRL. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*.

ACRL. (2001). *Objectives for Information Literacy Instruction: a model statement for Academic Librarians*.

ACRL. (2003a). *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries*.(Jan. 2003; rev. 2011)

ACRL. (2003b). *Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices: A guideline* (rev. 2012)

ACRL. (2007). *Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators*.

ACRL. (2008). *Standards for Distance Learning Library Services*.

ACRL. (2010). *The value of academic libraries. A comprehensive research review and report*. Prepared by M.Oakleaf. Chicago: ACRL, ALA

ACRL. (2011). *Visual Literacy Standards for Higher Education*

ACRL. (2015). *Framework for Information Literacy for Higher Education*.

ACRL. Research Planning and Review Committee. (2016). *Top trends in academic libraries. A review of the trends and issues affecting academic libraries in higher education*

ALA. (1989). *Final Report on Information Literacy*.

ALA. (1998). *A Progress Report on Information Literacy*.

ANECA. (2004). I Foro. *El profesorado universitario*. Madrid: Aneca.

ANECA. (2005). III Foro. *La Organización Mundial de Comercio y la Educación Superior*. Madrid: Aneca

¹ La documentación se encuentra disponible en los sitios web de las instituciones y organismos referidos.

- ANECA. (2006). VII Foro. *Gobernanza y rendición de cuentas, las universidades ante la sociedad de la información*. Madrid: Aneca.
- ANECA. (2007a). *Proyecto Reflex, el profesional flexible de la sociedad del conocimiento*. Madrid: Aneca.
- ANECA. (2007b). VIII Foro. *¿Es posible Bolonia con nuestra actual cultura pedagógica? Propuestas para el cambio*. Madrid: Aneca
- ANECA. (2007c). IX Foro. *La universidad del siglo XXI*. Madrid: Aneca.
- AREA MOREIRA, M. (2007). *Documento marco de Rebiun para la CRUE: adquisición de competencias en información una materia necesaria en la formación universitaria*. La Laguna.
- ÁREA MOREIRA, M. (dir.). (2004). *De la biblioteca universitaria a los centros de recursos para el aprendizaje y la investigación. Informe final*. Madrid: Dirección General de Universidades, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia
- BRICALL, J.M. (coord.). (2000.) *Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de Universidades Españolas.
- CAUL. (2001). *Information Literacy Standards*. 1st ed. Camberra: CAUL.
- CÍRCULO DE EMPRESARIOS (2007). *Una universidad al servicio de la sociedad*. Recuperado de http://circulodeempresarios.org/sites/default/files/publicaciones/2009/06/11_2.pdf
- COM (1995). 590 final. *Teaching and learning. Towards the learning society*.
- COM (1996). 471 final. *Learning in the information society*
- COM (1997). 563 final. *Towards a Europe of knowledge*.
- COM (2000). *A memorandum on lifelong learning*.
- COM (2000b). 06 final. *Hacia un espacio europeo de investigación*
- COM (2001). 59 final. *The concrete objectives of education systems*.
- COM (2003). 58 final. *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*.
- COM (2005). 152 final. *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*.
- COM (2006a). 208 final. *Cumplir la agenda modernizadora para las universidades: educación, investigación, innovación*.
- COM (2006b). *Entrepreneurship Education in Europe. Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. Oslo.
- COM (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COM (2008). *La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales. Resumen del informe final de los expertos*.

- COM (2010). Europa 2020. *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*.
- COM (2013). 499, final. *European Higher Education in the world. Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA. Comisión de Financiación. (2007). *Financiación del Sistema Universitario Español*.
- CONSEJO EUROPEO. (2000). *Conclusiones de la Presidencia. Lisboa 23 y 24 de marzo*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- CRUE-TIC-REBIUN (2009). *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado*.
- CRUE-TIC-REBIUN. (2010). *Decálogo de competencias informacionales*.
- CRUE-TIC-REBIUN. (2011a). *Competencias informáticas e informacionales: ¿qué papel juegan las universidades?* [video].
- CRUE-TIC-REBIUN. (2011b). *Competencias informáticas e informacionales en un mundo digital* [video].
- CRUE-TIC-REBIUN. (2012). *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado*. Ed. revisada y ampliada.
- CRUE-TIC-REBIUN. (2014a). *Definición de competencias informacionales*
- CRUE-TIC-REBIUN. (2014b). *Taller para formadores en competencias informáticas e informacionales*.
- DECLARACIÓN DE ALEJANDRIA. (2005). *Faros de la sociedad de la información*.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999).
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998).
- DECLARACIÓN DE LYÓN. (2014). *Acceso a la información y desarrollo*.
- DECLARACION DE PRAGA. (2003). *Hacia una sociedad alfabetizada en información*.
- DELORS, J., et al. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Compendio. Unesco.
- ERTI. (1994). *Education for Europe. Towards the Learning Society*.
- ESPAÑA. Ministerio de Ciencia e Innovación. (2010). *Estrategia Universidad 2015, la gobernanza de la Universidad y sus entidades de investigación e innovación*. Madrid: Fundación Conocimiento y Desarrollo y CRUE.

- ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento marco*. Madrid.
- FECYT. (2005). *Sobre las nuevas relaciones entre las universidades y las empresas*.
- GRUPO DE TRABAJO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE UNIVERSIDADES (2014). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas, 2015-2020*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- IFLA. (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*.
- Ley Orgánica 6/2001 de Universidades*. BOE, n. 307, 24 de diciembre 2001.
- MAGNA Charta Universitatum* (1988)
- OCDE. (1996). *The knowledge-based economy*.
- OCDE. (2003). *Definición y selección de competencias clave. Informe ejecutivo*.
- OCDE. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OCDE countries*. EDU Working paper no. 41.
- RD 1044/2003 de procedimiento de expedición del SET por las universidades*. BOE, n. 218, 11 septiembre, 2003
- RD 1125/2003 de 5 de septiembre por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones*. BOE, n. 224, 18 de septiembre, 2003.
- RD 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias*. BOE, n. 260, 30 de octubre, 2007
- RD 861/2010 de 2 de julio, por el que se modifica el RD 1393/2007*. BOE, n. 161, 3 julio, 2010.
- REBIUN. (2002). *I Plan Estratégico 2003-2006*.
- REBIUN. (2003). *I Jornadas CRAI, los CRAI, nuevos espacios arquitectónicos para el apoyo a la innovación docente*. Palma de Mallorca, mayo.
- REBIUN. (2004). *II Jornadas CRAI, los CRAI, nuevos espacios arquitectónicos para el apoyo a la innovación docente*. Bilbao, mayo
- REBIUN. (2005). *III Jornadas CRAI, los CRAI, gestión y prestación de nuevos servicios de apoyo a la innovación docente*. Granada, mayo.
- REBIUN. (2006a). *II Plan Estratégico 2007-2010*.
- REBIUN. (2006b). *IV Jornadas CRAI, experiencias en el ámbito de la organización y la convergencia de servicios*. Burgos, mayo.
- REBIUN. (2007). *V Jornadas CRAI, recursos humanos en los centros de recursos para el aprendizaje y la investigación*. Almería, mayo.
- REBIUN. (2008). *VI Jornadas CRAI, las competencias en información en las nuevas enseñanzas universitarias*. Universidad de Navarra, mayo.
- REBIUN. (2009). *VII Jornadas CRAI: competencias informáticas e informacionales en el ámbito universitario*. Madrid
- REBIUN. (2010). *VIII Jornadas CRAI. Aplicación en el mundo laboral de las competencias informáticas e informacionales*. Alicante, abril.

- REBIUN. (2011). *IX Jornadas CRAI. Evaluación y acreditación de competencias informáticas e informacionales*. Santiago de Compostela, junio.
- REBIUN. (2012a). *X Jornadas CRAI. Resultados de la implantación de las competencias informáticas e informacionales (CI2) en las Universidades Españolas*. Logroño, junio.
- REBIUN. (2012b). *III Plan Estratégico 2020*.
- REBIUN. (2012c). *Contribución de las bibliotecas en materia de responsabilidad social y sostenibilidad universitarias*. Madrid.
- REBIUN. (2013). *XI Jornadas CRAI, reflexiones sobre la superconvergencia de servicios en el entorno de la educación superior del Reino Unido*. Madrid, mayo.
- REBIUN. (2014a). *XII Jornadas CRAI, MOOCs y CRAIs, el futuro ya es presente*. Barcelona, mayo.
- REBIUN. (2014b). *Procedimiento para la certificación de competencias informacionales (CI)*.
- REBIUN. (2016). *Conclusiones de la XXIV Asamblea Anual*. Mallorca.
- REBIUN. (S.d). *Equivalencia de descriptores de la Competencia Digital (DIGCOM) con el Decálogo CI2*. Recuperado de http://www.rebiun.org/competenciadigital/Documents/Equivalencia_descriptores_Competencia%20Digital_DecalogoCI2_2016.pdf
- REBIUN. Grupo de trabajo Alfin. (2008). *Guía de buenas prácticas para el desarrollo de las competencias informacionales en las universidades españolas*. Traducción y adaptación de *Best practice characteristics for developing Information Literacy in Australian universities*, a guide, mayo 2004. Council of Australian University Libraries.
- REBIUN. Grupo de Trabajo Línea 2. (2016). *Marco de competencia digital para estudiantes de grado (adaptación de digcom)*.
- SCANS. (1991). *What Work Requires of Schools*. Washington, DC: Department of Labor
- SCONUL. (1999). *Information skills in higher education*.
- SCONUL. (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy. A Research Lens For Higher Education*.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*.
- UNESCO (2007). *Understanding Information Literacy. A primer*.
- UNESCO (2008). *Towards information literacy indicators*.
- USA. Department of Education. National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform. An Open*

Letter to the American People. A Report to the Nation and the Secretary (ED).
Washington, DC

WORLD BANK (2002). *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education.* Washington, DC: World Bank

WORLD BANK (Banco Mundial) (1995). *La enseñanza superior, las lecciones derivadas de la experiencia.*

WORLD BANK (Banco Mundial) (2000). *La educación superior en países en desarrollo, peligros y promesas.* Washington: Banco Mundial

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Acceso (a la información). Se construye como un discurso, muy respaldado en el ámbito bibliotecario, basado en la necesidad de que los individuos sean capaces de utilizar la tecnología electrónica para participar socialmente. Sin embargo, se oculta que es *conditio sine qua non* para el funcionamiento del capitalismo informacional. Por consiguiente no toda la información está al alcance de todos pues su privatización y comercialización es base de obtención de plus valor.

Accountability. El término aplicado a las instituciones públicas, como la universidad suele traducirse como "rendición de cuentas". El contexto del ejercicio de rendición de cuentas en la universidad es equiparable al de una empresa ante el consejo de administración. Es decir, el fenómeno se produce en un escenario en el que el espacio público es comprendido y organizado desde marcos de derecho privado.

Adaptación. Es un vocablo ubicuo en los discursos que promueven la adecuación (y construcción) de las estructuras y los sujetos al capitalismo académico. Implícitamente, su uso sugiere un punto de vista respecto a un estado de cosas objetivado (el escenario de la economía global) con el que la forma correcta de relacionarse es en términos de acomodación.

Aprendizaje. Se trata de un concepto clave en los nuevos marcos educativos que se despliegan con el capitalismo contemporáneo, entendido como adquisición de habilidades reciclables. Su centralidad es paralela al vaciamiento del *currículum* y su dependencia del medio productivo, a la modificación del rol del profesorado, a la creciente tecnificación de la enseñanza y a la extensión de mecanismos de subjetivación a partir de la interiorización de dispositivos de autoregulación por parte de los individuos, como aprender a aprender.

Aprendizaje permanente (*Lifelong learning*). Noción sustentada por diferentes organismos, como círculos empresariales, OCDE o Comisión Europea y en conexión con la voz anterior; significa "aprender de la cuna a la tumba" e implica que cada sujeto debe responsabilizarse de actualizar su capital formativo, sus *competencias*, al objeto de no ser excluido del mercado de trabajo. El concepto se relaciona con aprendizaje a distancia y auto aprendizaje.

Autonomía. Término de uso generalizado en los documentos relativos a la implementación del Proceso de Bolona para referirse a un nuevo estatuto de la institución universitaria manifiestamente intervenida. Tiene diferentes implicaciones: a) la financiación pública se supedita al cumplimiento de estándares y acreditaciones; b) la universidad debe estrechar relaciones con el

mundo empresarial para buscar financiación; c) la universidad debe implementar técnicas de gestión empresarial (planes estratégicos, propaganda, mediciones, etc.); d) la institución académica debe ofertar titulaciones en función de demandas de mercado; e) la universidad debe basar su funcionamiento en la relación coste/beneficio.

Benchmarking. Se trata de una técnica organizacional (dentro del marco de la gestión empresarial) que entraña una fuerte capacidad de producir comportamientos en la dirección deseada en instituciones, empresas, administraciones, universidades, sujetos, etc., al adoptar el ejercicio de comparativas. El objetivo es condicionar/controlar la conducta (de sujetos, instituciones) a partir del establecimiento de jerarquías en función del cumplimiento de ítems mediante el uso de la estadística y de indicadores.

Calidad. En el marco de reforma del sistema educativo universitario el concepto se aplica a procesos adecuados a estándares; además, la idea de calidad se relaciona con eficiencia de la gestión y con satisfacción de usuarios y clientes. Según diferentes informes oficiales, los sistemas de calidad deben adoptarse como instrumentos informativos que permiten tomar decisiones a los clientes en el mercado educativo; además, aportan información como base para articular mecanismos de financiación pública en función del cumplimiento de estándares.

Capital humano. Concepto acuñado por teóricos norteamericanos del liberalismo de los años 60 del siglo pasado (como G. Becker). Forma parte de una concepción de la formación en relación directa con el mundo productivo y con la reducción de las personas a sujetos económicos; el conocimiento o la personalidad constituyen ese capital que los individuos deben administrar como empresarios de sí mismos. Es un concepto muy presente en documentación sobre la reforma educativa de la UE.

Capitalismo académico. En estrecha relación con la voz siguiente: se evidencia en la introducción de la lógica de eficiencia así como de un conjunto de comportamientos económicamente motivados en la universidad para asegurar la obtención de recursos. La racionalidad económica afecta a la organización institucional, la estructura de los currícula o el estrechamiento de la relación universidad / empresa para producir un conocimiento *innovador*.

Capitalismo cognitivo (o informacional). El concepto identifica el capitalismo reinventado que surge de las crisis de los años 70 del siglo pasado; se trata de un conjunto de relaciones de carácter organizativo y productivo que se basa en procesos de acumulación fundamentados menos en el valor-trabajo que en el valor-saber y la capacidad relacional de los individuos. Su expansión global depende de tecnología y redes electrónicas, del flujo constante de información y comunicación entre las personas. Su generalización es paralela al aumento de peso de la economía financiera y a las crecientes restricciones de la normativa de propiedad intelectual en el mundo.

Capitalismo fordista. Henry Ford dió nombre a un sistema de producción industrial específico: la división del trabajo en cadenas de montaje para la fabricación de automóviles que se extendió a la manufactura de otros productos. Entre sus efectos cabe destacar el aumento de la producción estandarizada y en masa, el abaratamiento de costes, la subida de salarios e incentivación del consumo de clases trabajadoras. Estuvo vigente desde inicios del siglo XX y entra crisis en los años 70.

Competencia. Se trata de un término procedente del medio productivo que se traslada y generaliza en los currícula de los sistemas educativos en el capitalismo cognitivo. El concepto hace referencia a la capacidad de utilizar eficientemente diferentes capacidades en el puesto de trabajo. La adopción de modelos competenciales obedece, primariamente, a criterios de producción y movilidad de la fuerza de trabajo. Implica la disolución del currículo basado en campos de conocimiento y privilegia el *saber hacer* sobre conocimientos especulativos o cuestionadores.

Conocimiento. En el contexto del capitalismo contemporáneo puede identificarse con la voz *información*. Su sentido se aleja de nociones relativas a campos disciplinares específicos o su posible sentido emancipador. La posmodernidad fijó el marco de inteligibilidad del concepto: no responde tanto a criterios de verdad cuanto a objetivos de pragmatismo y rentabilidad. La tecnología informacional restringe su sentido a su capacidad de manipulación.

Consenso. Es una forma de acuerdo o consentimiento entre grupos u organizaciones. Puede considerarse como medio o punto de partida para organizarse y actuar frente a otras formas, como la imposición mediante la violencia. En la sociedad posmoderna adquiere relevancia por la importancia que adquiere el discurso como medio para llegar a acuerdos. Las corrientes críticas, sin embargo, entienden que el consenso puede facturarse mediante la erección de narrativas hegemónicas que, aparentemente, abren debates, pero que funcionan, en realidad, como una forma de conseguir la aquiescencia de grupos subalternos.

Discurso. Conjunto de significaciones, conocimientos, valores, relaciones o prácticas materiales de grupos sociales específicos que funcionan en relación dialéctica. Frecuentemente, puede utilizarse el sintagma práctica discursiva como concepto (cuasi) sinónimo al articular el término la relación dialéctica entre sujetos, significados y prácticas materiales.

Economía basada en el conocimiento. En la tesis se analiza como un discurso dominante del capitalismo neoliberal. Se basa en la consideración de un tipo de conocimiento (el científico/técnico) en función de su valor de cambio y en su capacidad de obtención de rendimiento económico. En relación con el medio académico implica su imbricación directa en el medio productivo.

Emprendedor. Se trata de uno de los modelos de sujeto más proyectados en el capitalismo contemporáneo desde instancias como la OCDE o la Comisión Europea. El emprendedor se identifica con un *sujeto de rendimiento*, autónomo, adaptable, flexible, con iniciativa y con capacidad para asumir riesgos en la vida personal y profesional. Es un individuo que hace de sí una empresa. La promoción de la figura del emprendedor es paralela a la relegación de la imagen del asalariado y a procesos de vaciamiento del Estado social.

Evaluación. El concepto se enmarca en la gestión empresarial: forma parte de los procesos de planificación / producción / control de un producto. El objetivo de la evaluación es medir una actividad, una institución, un servicio, etc., en función del grado de adecuación a estándares, establecidos normalmente por fuentes externas. Con la globalización del mercado educativo y la competitividad entre países se ha extendido y diversificado la práctica llevada a cabo por agencias especializadas, como la ANECA en España. Los datos que generan las evaluaciones forman parte de comparativas y clasificaciones que adquieren especial relevancia en sociedades de total mercado: en ellas el consumidor soberano ejerce su capacidad de elegir a partir del uso y gestión de dicha información en su propio beneficio.

Excelencia. Mientras en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua el concepto se define, como algo de superior calidad o bondad que lo hace digno de aprecio o estimación, el contenido del término dentro del Marco de Convergencia es diferente, se refiere a la capacidad de producir conocimientos explotables con fines industriales (COM, 2000b, p. 10).

Flexibilidad. Se trata de un concepto muy frecuente (junto con la voz adaptación o adaptable) en recomendaciones de diferente tipo (Comisión Europea, Asociaciones empresariales, Agencias de Calidad, etc.) para caracterizar y promover la vía de acción correcta de instituciones, como la universidad, o de sujetos, ante las fluctuaciones y cambios del capitalismo informacional. Habitualmente, el concepto se contrapone a rigidez, asociada a una institución, o un sujeto, lastrado por la burocracia, poco ágil o ineficiente.

Gobernanza. El término alude a una forma de administración basada en criterios de eficiencia técnica e instrumental. Es una técnica que procede de la gestión empresarial en la que la toma de decisiones tiene como referente la relación coste/beneficio. Las corrientes neoliberales, al impulsar la racionalidad económica a todas las esferas de la vida social, incluyendo los espacios de privacidad, han incrementado su extensión. Así, por ejemplo, se habla de *gobernanza* universitaria. En el terreno político, es una categoría utilizada por organismos que preconizan el programa económico neoliberal, como el Banco Mundial, desempeñando un papel importante en la generalización y difusión de la competencia (Laval, Dardot, 2013, p. 278).

Globalización. Concepto plurisémico. En la investigación nos referimos al proceso que desde el último cuarto del siglo XX se relaciona con la desterritorialización de los centros de tomas de decisiones políticas y económicas, con la descentralización de la producción, la preponderancia de empresas transnacionales y la exclusión de los Estados de las relaciones jurídico económicas a escala global. Tiene una estrecha relación con el capitalismo neoliberal que lo impulsa basándose en el libre mercado internacional y la desregulación jurídica.

Gubernamentalidad. La noción procede de las teorías del poder de Foucault: podría entenderse como una forma de gobierno que parte de la consideración del mercado como instancia *natural* en sociedades en la que prevalece el *homo oeconomicus*, el sujeto egoísta. Además, el concepto *gubernamentalidad* alude a formas de ejercer el poder neoliberales mediante la proyección de mecanismos y técnicas de interiorización de (auto) control y autogobierno por parte de los sujetos.

Información. Concepto de gran espesor conceptual. Su uso en diferentes campos de conocimiento (tecnológico, informático, geopolítico, bibliotecario, económico, etc.) implica la dificultad de aprehenderlo de forma unidimensional. En el área bibliotecaria su uso tiene una importante carga semántica tecnológica, asociada a las teorías matemáticas de Shannon y también económica, sustentada en el capitalismo cognitivo y conectada con la proyección mercantil de las bibliotecas en el último tercio del siglo XX.

Innovación. En el marco que se perfila desde el capitalismo postfordista, el concepto se relaciona con la producción de nuevo conocimiento susceptible de trasladarse al tejido productivo. Dentro de la planificación de la UE, su producción implica la formación de estructuras que pongan en relación Estado/Universidad/Empresa. En este contexto adquiere importancia el *Networked Knowledge*, la gestión de información y la tecnología electrónica.

Know how. En el medio educativo la primacía del "saber hacer" tiene estrecha relación con la orientación competencial de los curricula. Implica poner el acento en el saber operativo, en la aplicabilidad o en la resolución de problemas en detrimento de saberes especulativos o con capacidad de cuestionar.

Lifelong learning. Ver: aprendizaje permanente

Literate. El concepto hace referencia a un sujeto *alfabetizado*: aquel que es capaz de gestionar tecnología informacional de forma eficiente para resolver problemas. La detección del *analfabeto* se produce con la revolución tecnológica informacional en que surge una nueva alfabetización (*information literacy*); ésta se formula como técnica para el aprendizaje permanente con un perfil transversal al medio productivo /educativo. Su promoción por parte de organismos, instituciones o Estados es paralela a la figura del *emprendedor*.

Management. Se trata de un potente discurso relacionado con las organizaciones basado en estructuras técnicas y racionalidad eficientista de corte empresarial. Con la propagación de las políticas neoliberales, se extiende al ámbito de las instituciones públicas desde el último tercio del siglo XX; de forma que es considerado como un dispositivo endógeno de privatización al propagar la ideología de la competitividad o de los partenariados. También conocido como *New Public Management*. Desde la óptica del discurso, los sistemas gerenciales podrían considerarse como *regímenes de verdad*, es decir, como marcos conceptuales que delimitan qué debe ser pensado y como: "conjunto de las reglas que permiten, con respecto a un discurso dado, establecer cuáles son los enunciados que podrán caracterizarse en él como verdaderos o falsos" (Foucault, 2009, p. 46).

Mundialización. Véase Globalización

Performatividad. Para los filósofos del lenguaje, como J.L. Austin, se refiere a la capacidad del lenguaje para construir realidad. Según estas perspectivas, el lenguaje no sólo describe, produce diferentes realidades. Desde la teoría del discurso, las significaciones son indisociables de los sujetos que las construyen, de sus intereses y de sus relaciones de poder. De forma que el discurso funciona como un dispositivo que pone en acción un juego de relaciones sociales, prácticas, conocimientos y valores.

Posmodernidad. El concepto alude a un movimiento, multiforme y contradictorio, que surge con la crisis de los años 70 del siglo pasado asociado a medios artísticos y culturales. Intelectualmente, implica un cuestionamiento de la modernidad y el *progreso* asociado a ella (a partir de los desastres producidos por el capitalismo basado en la ciencia positiva y la racionalidad eficiente), la problematización de las narrativas que lo sustentaban así como la reivindicación de otros sujetos de discurso y otras formas interpretar y de relacionarse con el mundo. Paradójicamente, la posmodernidad alumbró la hegemonía de la razón económica como marco de inteligibilidad de la realidad.

Práctica discursiva. Véase discurso

Saber experto. Es un tipo de conocimiento especializado que tiene cabida en sociedades complejas. El saber experto (fundamentalmente el científico/técnico) se muestra aséptico y objetivo; excluye otros saberes que no responden a los criterios de verdad de la ciencia, la aplicabilidad o el cálculo. Este tipo de conocimientos legitima socialmente a los profesionales que los manejan: saber /poder se muestran indisociables. El saber experto se asocia a nociones como *progreso* o *desarrollo*. El discurso informacional se muestra como saber *experto*.

Sociedad de la información. En la investigación se analiza *in extenso* como una narrativa hegemónica sustentada por las élites privilegiadas del capitalismo

cognitivo con base en la tecnología electrónica, en la producción y consumo de información y comunicación y nuevas de formas de expropiación de saber.

Tecnocracia. Tecnocrático. Literalmente se refiere al poder de la técnica. Aplicado a las sociedades podrían definirse como aquellas en las que los diferentes asuntos alrededor de los cuales se articulan las relaciones sociales se reducen a aspectos meramente técnicos, de forma que se sustraen a debates y decisiones políticas al quedar en manos del *experto*. Relacionado con los modos de dominación gestores (Boltanski, 2014).

Transparencia. El concepto tiene relación con la exhibición o la evidencia de datos relativos a instituciones, personas, empresas, etc., para facilitar operaciones contractuales. Se halla en estrecha relación con el positivismo informacional y comunicativo como parte de los mecanismos de productividad. La exposición no afecta a información relevante económica o socialmente. Como mantiene filosóficamente Han (2013), la transparencia remite a positividad y control.

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Dimensión interdisciplinar de la investigación	20
2. Mapa cognitivo de los momentos del proceso social	34
3. Paradigma hermenéutico y paradigma positivista	49
4. Competencias clave de la OCDE organizadas por categorías	106
5. Principales empresas de publicación científica	123
6. Formas de gobierno universitario y conceptos asociados	142
7. Enseñanza / aprendizaje basado en disciplinas y en competencias	148
8. Modelos de curricula y categorías asociadas	155
9. Competencias clave. Comparativa (SCANS, 1991; OCDE, 2003; COM, 2007)	162-163
10. Racionalidad sujeta a fines versus racionalidad intersubjetiva	173
11. Capitalismo cognitivo, alfabetización informacional y aprendizaje permanente	235
12. Modelos de alfabetización informacional	241
13. Discursos hegemónicos y alfabetización informacional	255
14. Innovación, universidad, empresa	287
15. Competencias básicas e interpersonales. Comparativa	290-291
16. Plan Estratégico de Rebiun. Nociones clave	340
17. Contexto de aprendizaje. <i>Learning Resource Centers</i>	354

18. Comparativa CRAI-Biblioteca.	355
19. <i>Ethos</i> de los <i>Learning Resource Centers</i> .	360
20. <i>Learning Resource Centers</i> : sustrato tecnológico / <i>managerial</i> y competencias bibliotecarias	362
21. Evaluación, <i>benchmarking</i> , calidad y <i>Learning Resource Centers</i>	366
22. Competencias clave en el siglo XXI. Comparativa	368
23. Líneas de acción y nociones clave en el II Plan Estratégico de Rebiun	377
24. Paradigma <i>alfabetización informacional</i> y <i>sociedad de la información</i>	382
25. Lista de comunicaciones. VI Jornadas CRAI, 2008	393-394
26. Temas clave de las Jornadas CRAI 2008	396
27. Claves de promoción de la alfabetización informacional	396
28. Referentes de autoridad. Jornadas CRAI 2008	397
29. Alfabetización informacional y currículum	398
30. Objetivos de aprendizaje (CRUE TIC-REBIUN, 2009)	406
31. Contenidos informáticos e informacionales. Comparativa	407
32. Líneas de acción III Plan Estratégico de REBIUN	434
33. Marco de competencia digital para estudiantes de grado (adaptación de <i>digcom</i>)	437

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS

ACRL: *Association of College & Research Libraries*

ADPIC: Acuerdo sobre Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (en lengua inglesa: TRIPS)

AGCS: Acuerdo General sobre Comercio de Servicios

ALA: *American Library Association*

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (España)

ANZIIL: *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy*

CAUL: *Council of Australian University Librarians.*

CNEAI: Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora

COM: Comisión Europea

CRAI: Centros de Recursos para el aprendizaje y la investigación

CRUE-TIC-REBIUN: Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. Comisión mixta Tecnologías de la Información y Comunicación y Red de Bibliotecas Universitarias.

CRUE: Conferencia de Rectores de Universidades Españolas

DIGCOM: *Digital Competence*

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua

ECTS: *European Credit Transfer System*

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

EEIS: Espacio Europeo de Investigación Superior

EFQM: *European Foundation for Quality Management*

ENIL: *European Network on Information Literacy*

ENQUA: *European Association for Quality Assurance in Higher Education*

ERTI: *European Round Table of Industrialists*

Índice de acrónimos y siglas

FECYT: Fundación Española para la Ciencia y La Tecnología

GATS: *General Agreement on Trade and Services*

IFLA: *International Federation of Library Associations and Institutions*

IL: *Information Literacy*

LC: *Learning Commons*

LIS: *Library and Information Science*

LOU: Ley Orgánica de Universidades (2001)

LRC: *Learning Resource Centers*

LRU: Ley de Reforma Universitaria (1983)

MOOC: *Massive Online Open Courses*

MOODLE: *Modular Object-Oriented Dynamic Learnign Environment*

NFIL: *National Forum on Information Literacy*

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

REBIUN: Red de Bibliotecas Universitarias Españolas

SCANS: *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (EE.UU)

SCONUL: *Society of College, National and University Libraries* (UK)

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UE: Unión Europea

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.